

UNIVERZITA KRALOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

KREATIVNÍ POHYB – CESTA K POZNÁNÍ SVĚTA KOLEM  
SEBE A V SOBĚ

Diplomová práce

CREATIVE MOVEMENT – THE WAY TO PERCEIVE THE  
WORLD AND THE SELF

Master thesis

Vedoucí práce: Mgr. Radek Marušák  
Autor diplomové práce: Veronika Kotlíková  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Forma studia: Prezenční  
Diplomová práce dokončena: Březen, 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 26. 3.

Podpis Kehlik'

**Anotace:**

Tato práce definuje metody a techniky kvalitativního rozvoje pohybových schopností dětí v období mladšího školního věku s důrazem na rozvoj jejich osobnostně sociálního potenciálu. Cílem je blíže popsat autorčin vlastní způsob práce s dětmi, který zahrnuje především metodu psychofyzických her a improvizací. Tato metoda je představena jako efektivní a perspektivní možnost rozvoje zdravé osobnosti. Práce představuje východiska, ze kterých se tato metoda rozvíjela a současně ukazuje směr, kterým může práce s dětmi ubírat. Teoretické předpoklady jsou ve druhé části práce konfrontovány s vlastními praktickými zkušenostmi a výsledné poznatky jsou shrnuty v závěrečném vyhodnocení.

**Annotation:**

This diploma thesis defines methods and techniques of movement abilities qualitative development of children between six and twelve years of age. The work is specifically focused on the advancement of children's personal social potential. The study strives for closer elucidation of author's own work with children especially involving 'psychophysical games and improvisations' method. The author argues that this method represents an effective and a valuable option for a healthy personality development. The thesis exposes underpinnings of this method and at the same time it illustrates direction that work with children can take. In the second part, the author confronts theoretical assumptions with author's practical experience and concludes with their assessment.

# Obsah

<b>Teoretická část</b>	<b>3</b>
<b>1 Úvod</b>	<b>3</b>
<b>2 ONTOGENETICKÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU</b>	<b>5</b>
2./1 SPECIFIKA MOTORICKÉHO VÝVOJE	5
2./2 SPECIFIKA PSYCHICKÉHO VÝVOJE	6
2./3 ÚLOHA HRY VE VÝVOJI DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
2./4 SPECIFIKA DĚTSKÉ TVOŘIVÉ PRÁCE	11
2./5 DŮLEŽITOST KULTIVACE POHYBU U DĚTÍ TĚTO VĚKOVÉ KATEGORIE	13
2./6 VLIV POHYBOVÉ VÝCHOVY V DĚTSTVÍ NA ŽIVOTNÍ STYL A HODNOTY ČLOVĚKA V DOSPĚLOSTI	14
<b>3 POHYB, TANEC, HLEDÁNÍ HRANIC</b>	<b>17</b>
3./1 LIDSKÝ POHYB, VYČLENĚNÍ ESTETICKÉHO A KREATIVNÍHO POHYBU Z OSTATNÍCH POHYBOVÝCH PROJEVŮ	17
3./2 INSPIRAČNÍ ZDROJ KREATIVNÍHO POHYBU	19
3./3 VYČLENĚNÍ TANEČNÍCH FOREM V KONTEXTU DĚJIN	21
3./4 OD BALETU K TANEČNÍ MODERNĚ	23
3./5 POSTMODERNÍ A SOUČASNÝ TANEC	26
3./6 BLIŽŠÍ POHLED NA NOVODOBOU TANEČNÍ TECHNIKU	29
3./7 PRINCIPY NOVODOBÉHO TANCE V POHYBOVÉ VÝCHOVĚ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	31
<b>4 METODY A TECHNIKY PSYCHOFYZICKÝCH HER A IMPROVIZACÍ</b>	<b>33</b>
4./1 VÝVOJ A CHARAKTERISTIKA	33
4./2 INSPIRAČNÍ ZDROJE	37
4./3 PŘEHLED TECHNIK MÍŠÍCÍCH SE V SOUČASNÉM Tanci	38
4./3.a Graham technika:	38
4./3.b Limon technika:	38
4./3.c Cunningham technika:	39
4./3.d Realese technika:	39
4./3.e Body Mind Centering:	39
4./3.f Kontaktní improvizace:	40
4./3.g Break – Dance	40
4./3.h Capoeira:	41
4./3.i Thai-chi:	41
4./3.j Taneční improvizace	42
4./4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO INSPIRAČNÍ ZDROJ PSYCHOFYZICKÝCH HER A IMPROVIZACÍ	45
4./4.a Obecné cíle dramatické výchovy	48
4./4.b Základní body protínání dramatické a pohybové výchovy	50
4./4.c Vzájemný vztah procesu a produktu:	55
<b>Praktická část</b>	<b>57</b>



<b>5</b>	<b>UVOD, CÍLE</b>	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>TANEC DO ŠKOL</b>	<b>58</b>
6./1	UVOD	58
6./2	CHARAKTERISTIKY SKUPINY	59
6./3	CÍL PRÁCE	60
6./4	NÁPLŇ JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ	60
6./5	SHRnutí	71
<b>7</b>	<b>DÍLNA KREATIVNÍHO POHYBU</b>	<b>73</b>
7./1	UVOD	73
7./2	CHARAKTERISTIKA SKUPINY	73
7./3	STANOVENÍ CÍLU	74
7./4	UČÍME V TANDEMU	77
7./5	STRUKTURA LEKCE	79
7./6	ZÁZNAM JEDNÉ HODINY S KOMENTÁŘEM	79
7./7	REFLEXE	90
<b>8</b>	<b>THE BRAVE</b>	<b>93</b>
8./1	INSPIRAČNÍ ZDROJ, CÍLE	93
8./2	PROCES VZNIKU	94
8./3	TAJEMSTVÍ DĚTSKÉ SPONTANEITY	99
8./4	HLEDÁ SE „CITLIVÝ DIVÁK“	100
8./5	POPIS JEDNOTLIVÝCH SCEN PŘEDSTAVENÍ	105
8./6	RECENZE Z TISKU	111
8./6.a	Jana Návrátová, EX-05-07 (kulturní průvodce časopisu Reflex)	111
8./6.b	Jaroslav Doleček, Taneční Zóna, jaro 2007	112
8./7	DOPLŇUJÍCÍ ÚDAJE	115
<b>Závěr</b>		<b>117</b>
<b>Použitá literatura</b>		<b>121</b>

# **Teoretická část**

---

## **1 Úvod**

Pohyb je přirozeností, ba dokonce potřebou veškeré živé (a v jistém smyslu i neživé) přírody, tedy i nás lidí, kteří jsme její nedílnou součástí. V posledních desetiletích však můžeme vysledovat určitý trend, kterým je čím dál tím větší omezování přirozeného pohybu v našem každodenním běžném životě, a to zejména ve větších městech ekonomicky rozvinutějších zemí světa. Neblahé následky plynoucí z tohoto fenoménu jsou všem dobře známé. Jmenujme ty nejčastější, ke kterým patří: nesoustředěnost, nechů k práci, přílišná únava a přecitlivělost, sklon k častějšímu onemocnění, výbuchy vzteku a agrese, nebo naopak celková skleslost, nespokojenost, neduživost. Dále pak obtíže spojené s ochabnutím pohybového aparátu, tedy zkracování a ochabování svalů a šlach, úbytek svalové hmoty, ztráta tělesné kondice a mnohé další.

Pozorovat výše zmíněné negativní následky plynoucí z nedostatku pohybu u malých dětí, to je velmi smutný pohled, ale bohužel čím dál častější.

Rytmický pohyb, pohybová improvizace, hra a příjemná tělesná únava, naplňují dítě psychickou i fyzickou pohodou. Kreativní pohyb a tanec bezpochyby patří do pestré škály možností jak uskutečnit přirozenou potřebu seberealizace každého jedince. Současně přispívá k harmonizaci těla a ducha a podporuje přirozený dialog mezi těmito dvěma plnohodnotnými složkami naší bytosti.

Pohyb se může stát pravdivým prostředkem vyjádření, aniž by se dítě snažilo o ryze verbální hledání obsahů. Mou snahou je definovat možnosti kultivace pohybového projevu po stránce formální a obsahové s požadavkem respektu psychických i fyzických možností a potřeb dětí mladšího školního věku.

Tanec, tedy vyšší, ušlechtlejší forma pohybu, je jedním z rudimentálních projevů umění, jehož výuka (výchova k němu) na základní škole dosud chybí.

Cílem této práce je co možná nejpřesněji reflektovat má dosavadní stanoviska, která k problematice pohybové kultivace a výuky dětí prostřednictvím kreativního pohybu zaujímám. Shrnuji teoretické poznatky, ze kterých je možné vycházet při formulaci konkrétních postupů, využitelných při práci s dětmi.

V praktické části objasňuji jak a s jakými výsledky jsem metodu, kterou považuji za účinnou a perspektivní, tedy psychofyzické hry a improvizace, využila a ověřila v práci s dětmi na různých úrovních, od choreografie divadelního představení až po výukovou hodinu v běžné třídě základní školy. Musím rovněž zdůraznit, že řada mých praktických zkušeností vychází ze společné práce s tanečnicí a choreografkou Terezou Ondrovou<sup>1</sup>, se kterou již několik let společně působím ve VerTeDance Company<sup>2</sup>.

Závěry ke kterým dospívám, však nepovažuji za zcela obecné a neoddiskutovatelné pravdy. Doufám, že při dalším zkoumání všech aspektů dané problematiky bude možné metodu

---

<sup>1</sup> Tereza Ondrová – nar. 1981, začínala s tancem v Tanečním centru Praha, vystupovala HAMU, obor taneční pedagogika. Jako tanečnice působila v souboru Domino, účinkovala v choreografiích M. Eliášové, i P. Kodeta, maďarského choreografa Putto a řadě dalších vystoupeních. Nyní členka VerTe Dance.

<sup>2</sup> VerTe Dance Company – vzniklo v r. 2003, dnes jsou jeho členy tanečnice T. Ondrová, V. Kotlíková a H. Arenbergerová a light-designer P. Kotlík. Sdružení získalo Cenu Sazky v roce 2005 za objev v tanci

psychofyzických her a improvizací v souvislosti s novými poznatky dále rozvíjet.

## **2 Ontogenetická specifika dětí mladšího školního věku**

### **2./1 Specifika motorického vývoje**

Zcela charakteristickými znaky vývoje dětí mladšího školního věku je prudký a značný přírůstek výšky (v průměru 6 – 8 cm za rok) a s tím i souběžně probíhající nárůst hmotnosti, která v optimálním případě roste zcela adekvátně. V návaznosti na sílení kostru a svalstvo se zvyšuje fyzická výkonnost a potřeba být pohybově aktivní. Potřeba pohybu se projevuje také spontánními pohyby (poskakováním, pobíháním, atd.), tedy celkovou živostí, dále pak jakýmsi permanentním nepokojem, který je dost často nesprávně ztotožňován se „zlobením“. Tato nutková potřeba neustálého pohybu se uspokojuje prostřednictvím her, cvičení a různých sportovních činností. Je-li však dítě ve své přirozené potřebě omezováno, zpravidla bývá nervózní, rozmrzelé, nesoustředěné, může být i agresivní.

Rozvoj pohybového aparátu se výrazně projevuje kvalitativními změnami hrubé i jemné motoriky. Pohybový soulad rukou, nohou i trupu, tedy neustálé zlepšování koordinačních dovedností, postupně vede ke zvládání složitějších pohybových dovedností, typických a potřebných nejen pro běžné lidské činnosti, ale i pro řadu sportovních aktivit náročnějších na pohybovou koordinaci jako je plavání, bruslení, nebo gymnastika. Pokud je dítě nejen správně metodicky vedeno, ale i přiměřeně a vhodně motivováno, není pro něj nabývání nových pohybových dovedností a zdokonalování stávajících schopností

komplikované. Probíhá velmi rychle, plynule, bez potřeby nadměrného úsilí, bez nutnosti zvláštní podpory a pomoci. Pro dítě je takový vývoj přirozený, proto je optimální podněcovat ho jednoduchými a přirozenými aktivitami, jakými jsou snad veškeré formy her. Pohybové hry a sport mají pro dítě mladšího školního věku téměř nenahraditelný význam. Jakákoliv pohybová aktivita (ať již rekreační nebo organizované sportovní zápolení) je významnou součástí života dětí. Kreativní pohyb a tanec navíc rozvíjejí také jeho estetické vnímání a osobnostně sociální potenciál.

## **2./2 Specifika psychického vývoje**

Změnami v té době prochází i schopnosti **vnímání** dítěte. Dítě je postupně schopno stále lépe a rychleji využívat svých narůstajících zkušeností, a to především díky dokonalejší funkci analyzátorů. Vnímání prochází vývojem, který směřuje k objektivizaci poznatků. Vlastnosti okolních jevů i předmětů se pro dítě stávají stálejšími, objektivnějšími, a nejsou již tak závislé na jeho momentálním psychickém stavu či náladě. Roste i schopnost rozeznávání jemnějších detailů poznanych skutečností a tím se vnímání vyvíjí od globálního k detailnímu, od celistvého (nediferencovaného) k přesnějšímu (analytičtějšímu). Vnímání se tak objektivizuje a poznané skutečnosti mohou být porovnávány se zkušenostmi a poznatky ostatních dětí.

K tomuto procesu napomáhá především zprostředkování bohaté škály zkušeností. Tím je podněcován rozvoj činnosti smyslových orgánů, ale zároveň se vyvíjí i další schopnosti vnímání. Proto je nutné, aby se proces poznávání neorientoval výhradně na fyzické vlastnosti okolního světa, ale i na pochopení

vnitřního světa - vlastní city, prožitky a vjemy, ke kterým dospíváme procesem introspekce.

V mladším školním věku je **paměť** dítěte dosud do určité míry specificky zaměřená – dítě si zapamatuje především bezprostřední a zcela konkrétní zážitky, které byly navíc doprovázeny silnějším citovým vjemem. Zážitky a vjemy přitom není ještě schopno přesně oddělovat, někdy má tendenci k jejich vzájemnému spojování, při čemž mezi nimi vytváří vlastní vazby, které ve skutečnosti z objektivně racionálního pohledu neexistují. Paměť dítěte tedy charakterizuje konkrétnost, názornost a citovost. Vybavování zapamatovaných představ je méně přesné.

Díky specifčnosti vývojové fáze ve které se nachází vnímání dítěte tohoto věku, mu nečiní obvykle obtíže proces mechanického zapamatování, zejména jsou-li předkládané skutečnosti „citově podpořeny“. Dítě si tedy ochotně a rádo zapamatuje i rozsáhlejší učební obsah, pokud je doprovázen pohybem, podpořen vnitřním rytmem, nebo pokud je pro něj neobvyklý. Obtížnější je pro něj zapamatovat si obsah citově neutrální. Je pro něj také výrazně obtížnější později tento obsah interpretovat. Úmyslné, logické a cílené zapamatování učebního obsahu ovšem postupně nabývá na významu.

**Představy a fantazie** se u dítěte mladšího školního věku rozvíjejí do značné míry v závislosti na prostředí, které ho obklopuje, především na jeho inspirativnosti, tedy volnosti a bohatosti podnětů které mu přináší.

Dětskou představivost charakterizuje především subjektivita a citovost, které umožňují dítěti vytvářet tzv. eidetické představy, kterými je dítě schopné často nahrazovat nedostatečnost věcného rozumového poznání. Proto je pro dospělé nezdědka obtížné dětskou představivost objektivně

posuzovat. Tam, kde dospělý může vidět tak říkajíc „dětskou lež“, se může jednat o fantazijní vysvětlení jinak nevysvětlitelného jevu, nebo citové vyrovnání s nepochopitelnou nebo nepřátelskou (strach vzbuzující) skutečností. Obklopuje-li dítě klidná, inspirativní a podnětná atmosféra, rozvíjí se jeho představivost a fantazie plynule a stává se přirozenou součástí jeho zdravého psychického vývoje.

Poznávání okolního světa, osvojování pojmů a pochopení vztahů mezi předměty, jevy a pojmy, to není proces, který by se omezoval pouze na dětský věk. Dětské **myšlení** je však z větší míry ovlivňováno subjektivitou a citovostí, pojmy jsou proto pro dítě méně přesné a jejich význam v jeho nazírání nemusí být neměnný a stálý. Dítě se nechá ovlivnit smyslovým vjemem, někdy dokonce průvodním jevem (např. zvuk související s existencí či funkcí daného předmětu či jevu). Pojem je pak pro něj definován často především nápadnými znaky (barva, tvar), které mohou být vnímány smysly. Funkce posuzovaného objektu může být v dětském vnímání často až druhotným znakem.

V mladším školním věku je dítě především otevřené vnějším podnětům, které na něj z okolního prostředí doléhají, jeho orientace je tzv. „extrovertní“. Protože však intenzivně vnímá a hodnotí veškeré bezprostřední zážitky a právě probíhající děje, je pochopitelně současně do značné míry omezena schopnost mladšího žáka zabývat se jevy minulými či budoucími. S nadsázkou bychom mohli říci, že je plně zaměstnán přítomností a o minulé a budoucí se příliš nestará. To je pochopitelně v obrovském protikladu například k introvertní orientaci, tolik typické pro období puberty.

Extrovertní orientace přináší živý zájem dítěte o vše nové a nepoznané. V tomto věku je obvyklé, že jeho zájem přeskakuje „z jedné novinky na druhou“ a rozhoduje často síla prožitku a

neobvyklost jevu. Je tedy velmi důležité, jak se k dítěti určité pojmy či zážitky dostávají. Pokud nejsou některé důležité podněty předloženy správnou, tedy pro dítě dostatečně zajímavou formou, mohou být snadno „přebity“ naléhavostí či dravostí nových jednoduchých zážitků. Typickým příkladem je potlačení čtenářské aktivity (nahrazené sledováním televize), které pak vede k ochuzení a zploštění intelektuálního rozvoje.

Téměř nenahraditelný význam mají pro děti mladšího školního věku pohyb a hra. Jakákoliv pohybová aktivita je významnou součástí života dětí.

## **2./3 Uloha hry ve vývoji dětí mladšího školního věku**

V našem prostředí a civilizačním rámci velmi často zaměřujeme pozornost na práci. V ní spatřujeme prostředek rozvoje i obohacení nejen hmotného, ale i intelektuálního. Činnosti, které jsou vykonávány pouze pro pocit radosti, štěstí a spokojenosti, považujeme za něco bezvýznamného, pro rozvoj osobnosti nehodnotného. Z hlediska psychologie má ale veliký význam vše, co přispívá k psychickému zdraví jedince. V tomto ohledu mohou být někdy činnosti zacílené na slast mnohem hodnotnější, než činnosti související s prací. Ani učitel by neměl přehlížet hédonickou stránku hry a zlehčovat její význam pro zdravý a spokojený vývoj dítěte.

Dětství nemůžeme vidět pouze jako nepřetržitou a soustavnou přípravu na období dospělosti. Měli bychom dětství vnímat také jako životní etapu, kterou lze vychutnávat i pro ni samotnou. A protože hra je pro dítě obrovským zdrojem radosti,



neměli bychom na ni pohlížet jako na zbytečné maření času, jako na něco, co dítě odvádí od „důležitějších“ činností.

V dalších etapách života již většinou nejsme schopni prožívat emoce tak vyhraněně a intenzivně. Proto jestliže odpíráme dítěti příležitost prožívat prosté pocity radosti, odpíráme mu tím životní zkušenosti, které s největší pravděpodobností již nikdy v takové podobě nezíská.

Dětská hra se samozřejmě výrazně podílí na rozvoji všech oblastí duševního života dítěte, ale zároveň, alespoň z pohledu dítěte, je jejím účelem radost a navození pocitu štěstí. Dítě nerozvíjí svou hru proto, aby se naučilo nové činnosti, aby odhalilo vazby procesů, nebo aby získalo nové vědomosti. Dokonce není jeho prvotním zájmem vyzkoušet si role dospělých, rozvíjet fantazii nebo zjišťovat co a jak funguje. Takové významy má hra v očích odborníků. Dítě si hraje, protože je hra baví. A učení, které ze hry vyplývá, je z jeho pohledu nepodstatné. Proto i v případě, že připravujeme tzv. strukturovanou hru (tj. hru, která má dítěti poskytnout vybranou učební zkušenost a je organizována dospělým), dítě ji bude v podstatě vnímat jako nevážnou činnost, poskytnutou mu pro rozptýlení na pro zábavu.

Výhodou hry je současně skutečnost, že dítě si v jejím průběhu může vyzkoušet věci jen „nanečisto“. Ačkoliv dítě bere hru velmi vážně a její důsledky jsou pro něj často rozhodující, ve skutečnosti z neúspěchu ve hře nevyplývají žádné fatální následky, vše je jen *jako*. Zároveň je možné vyzkoušet si situace, které možná nikdy nezažijeme, ale které bychom zažít mohli a není špatné být na ně alespoň částečně připraven. Naskýtá se příležitost, vyzkoušet si roli jiné osoby. Prostřednictvím rolové hry se můžeme učit nahlížet na problémy z jiných perspektiv, což je jedna z možných cest ke vzájemnému porozumění mezi

lidmi. Hra vždy skýtá tolik možností a způsobů řešení, kolik si hráči sami určí. Všechny nabídnuté situace a role mohou pro dítě znamenat cennou zkušenost. Musíme přitom dbát na to, aby pro něj bylo zábavné se v těchto situacích a rolích prostřednictvím hry ocitnout. Pokud se v průběhu hry dítě „zabydlí“ ve vybrané roli, snaží se především vyjadřovat v ní příslušné emoce a pocity, protože emoce, jak jsem již psala, hrají v jeho vnímání podstatnou úlohu.

Emoce a schopnost jejich vyjádření navenek, to jsou východiska velmi podstatná pro všechny formy umění. Jsou základem, od kterého se teprve odvíjí nejrůznější formy sdělení a způsoby uměleckého vyjádření. Bohatství dětských zážitků je cenným darem, ze kterého pak lze těžit po celý život. Formou hry se tak často realizuje dětská tvořivá činnost. U dítěte se dokonce obvykle tvůrčí práce a hra prolínají. Dítě si tak již v mladším školním věku může osvojit řadu principů umělecké tvorby, které bude schopné do důsledku pochopit a využít až mnohem později.

Hra, naplněná bohatstvím zážitků a aktivní účastí všech hráčů, je nepostradatelnou formou tvořivé práce s dětmi. Je prostředkem ke získání jejich aktivní pozornosti. Děti v předškolním, ale i mladším školním věku, mají schopnost volně prolínat svět vlastních fantasií s realitou, pocity se zážitky, emoce se zkušenostmi. Nejpříjemnějším způsobem při cíleném vedení jejich aktivit je pro ně tudíž právě hra.

## **2./4 Specifika dětské tvořivé práce**

Vlivem výše uvedených ontogeneticky daných specifíků dětí v tomto věkovém rozmezí, má i jejich tvořivá práce určité charakteristické rysy, jichž si učitel musí být vědom, aby je nevystavoval neúměrnému tlaku a nekladl požadavky, které

nedokáží splnit, ale zároveň aby fungoval jako neustálý iniciátor jejich dalšího rozvoje.

Děti neznají složité zákonitosti umělecké tvorby. Tvoří bezprostředně na základě svých přirozených tvořivých vloh a specifického nadání a využívají při tom své praktické zkušenosti, které dosud nejsou příliš bohaté. Proto také využívají nejjednodušší vyjadřovací prostředky, jednoduché pohybové prvky.

Dětskou tvorbu charakterizuje převaha citu nad rozumem, konstruktivní stránkou tvorby. Dětská tvorba postrádá dlouhodobé, hlubší promýšlení námětu, cílevědomé hledání vyjadřovacích prostředků, srovnávání různých možností řešení atd. Dětský projev je bezprostřední, leckdy i nahodilý. Těžko můžeme určit podíl náhody v dětské tvořivé práci. Jistě je mnohem větší než v tvorbě dospělých, přesto však někdy soudíme nesprávně a podíl náhody v některých případech přeceňujeme. Děti přistupují k tvořivé práci více intuitivně než racionálně, proto znak nahodilosti je nesporný, zároveň však je těžko prokazatelný. Rozvoj tvořivých schopností dítěte je velice složitý proces a jakékoli závěry je třeba činit velmi uvážlivě. Tvořivé pokusy, kterými doplňujeme a zpestřujeme výuku hudební nebo pohybovou, nám pomáhají od samých začátků děti poznávat. Růst tvořivých schopností jako uměleckého projevu vůbec je svým způsobem nepředvídatelný. Stává se, že z téměř zázračných dětí, které udivují citlivostí uměleckého projevu a bezprostředností vyjadřování, se časem vyvinou průměrní žáci. A naopak z dětí v prvním období nevýrazných, u kterých ani neočekáváme cennější výsledky, začnou po několika letech vyrůstat tvořiví jedinci, kteří se zvolna, nebo i překotně dostávají do popředí.

Je však třeba připomenut, že smysl estetické výchovy a tvořivé práce s dětmi nespočívá v prvé řadě ve výchově talentů. Tvořivé schopnosti znamenají pro život velké bohatství. Tvořivých dětí je ve skutečnosti mnohem více, než se na první pohled zdá. Musí mít ovšem možnost své vlohy a tvořivé schopnosti poznat a rozvinout. Většina z nich se nestane umělci - profesionály. V každém případě budou ale umění chápat hlouběji než lidé, kteří nikdy nepronikli ani na pokraj umělecké tvorby. Také umělecká činnost plní v dospělém věku funkci zábavy neboli koníčka přináší nenahraditelné kouzlo do světa všedních, stereotypně se opakujících činností každého dne.

## **2./5 Důležitost kultivace pohybu u dětí této věkové kategorie**

Cílem pohybové výchovy dětí tak, jak to vnímám já, je vypěstování vnitřní důvěry ve své tělo jako jedinečný nástroj pohybu a komunikace. Pokud má pohyb napomoci emocionální harmonii dítěte, musí vycházet z jeho osobní jistoty a citlivosti a musí být prováděn s ohledem na vlastní tělo.

Ideálním cílem prvních tanečních zkušeností dětí je vytvoření pozitivní atmosféry a přirozené reakce žáků na fyzickou akci a dramatickou hru. Pedagog rozvíjí schopnost dětí pohybově charakterizovat své představy a pocity, citlivě používat prostor, své tělo v něm a upevňuje schopnost partnerství.

Úkolem učitele je vycházet z přirozené dětské pohybové tvořivosti, z citového zaujetí pro rytmus, z pohrouženosti žáků a z jejich hravosti a živelné radosti z pohybu. Zároveň by učitel měl zajistit dětem postupný růst kvality a kultivace pohybu, předat jim základy „uměleckého řemesla“ a postupně vést žáky k tvarování drobných pohybových forem.

Metodika vedení by měla zachovávat a dále aktivně rozvíjet individuální dětskou spontaneitu a osobitost a zároveň promyšleně vést k objevování nových vlastních výrazových prostředků, k jejich vyžití a celkově působit na umělecký vkus žáků.

Při tomto pojetí pohybové výchovy vycházím z vlastních zkušeností v roli žáka a posléze z vlastní pedagogické praxe. Z mých posledních zkušeností se ukazuje jako velmi vhodné a nebyvale inspirativní propojování skupin či jednotlivců s velmi rozdílným dosavadním pohybovým zázemím a také dětí a dospělých. Heterogenní skupina tvoří zajímavé napětí jak v rovině pohybové, tak sociální a též přináší důležité podněty a zpětné vazby všem zúčastněným.

## **2./6 Vliv pohybové výchovy v dětství na životní styl a hodnoty člověka v dospělosti**

Bohatství podnětů, širě získaných poznatků a kultivace každého jedince v dětství mají nepochybně zásadní vliv na jeho pozdější dospělý život. Proto i kvalitní vzdělávání v uměleckých disciplínách je důležitou složkou rovnoměrného rozvoje člověka. I dnes je komplexnost osobnosti, označovaná pojmem kalokagathia<sup>3</sup>, chápána jako ideál, ke kterému který stojí za to pedagogické snažení směřovat.

Vzhledem k tomu, že pohybová výchova ovlivňuje dítě hned v několika rovinách, je i její dopad na životní styl člověka v dospělosti široký a často zásadní. Zajímavé výsledky vlastního dotazníkového šetření v této problematice publikovala Dr. Hana

---

<sup>3</sup> Termín antické estetiky a pedagogiky označující harmonii vnějšího a vnitřního, jež je podmínkou krásy člověka. V širším významu kalokagathia ideál řecké výchovy usilující o dosažení harmonicky spjatých tělesných a duchovních hodnot.

Váňová<sup>4</sup> v roce 2006. Ačkoliv počet respondentů jejího průzkumu byl poměrně malý (adresný dotazník vyplnilo 22 osob) a vzhledem k zaměření a cílům článku nebyly zohledněny některé další závažné skutečnosti (rodinné prostředí, socio-kulturní vlivy a pod., nebyl předložen ani konkrétní rozbor situace v souboru), jsou výsledky šetření zajímavé a podnětné.

Skupinu respondentů tvořilo 18 žen a 4 muži ve věku od 26 do 57 let, kteří jako děti navštěvovali soubor scénického tance (a někteří z nich v dětství prošli i dalšími uměleckými soubory či kroužky). Ačkoliv naprostá většina z nich ve svém dospělém věku směřovala k jiným než tanečním či uměleckým kariérám (pouze jediná respondentka se stala učitelkou aerobiku a jeden respondent po kratší taneční kariéře zakotvil jako divadelní osvětlovač) a ani na volbu studijního oboru nemělo jejich účinkování v souboru podle jejich vlastního vyjádření prakticky žádný vliv, zcela jiné jsou výsledky odpovědí na „mimoprofesní“ dotazy. Téměř všichni (21 respondentů) přiznali velký vliv této jejich životní zkušenosti na volbu přátel, naprostá většina pociťuje kladný přínos pro běžné pracovní návyky (zmiňují např. schopnost komunikovat s lidmi, smysl pro rytmus, schopnost bez problémů vystupovat před ostatními, větší rozsah pohybových dovedností, pohybovou paměť, tvořivost, soutěživost, schopnost pracovat v kolektivu, pokoru, systematičnost, flexibilitu,...), pro soukromý život (rozvoj fantazie, lepší pohyblivost, fyzická kondice a sebejistota, schopnost dobře se bavit, přátelskost, vztah ke kultuře, pochopení pro druhé, smysl pro přátelství a kamarádství, spontánnost, ...) a téměř všichni (17 respondentů) také přiznali velký vliv na způsob trávení volného času v dospělosti (snažím se

---

<sup>4</sup> Časopis Pam Pam, NIPOS – ARTAMA ve spolupráci s „my“ o.s., 2-06, str. 13, 14

dále věnovat tanci, snažím se zajímat o kulturu, sportuji, mým koníčkem je nadále cvičení na hudbu a tanec, vyhledávám kulturní zážitky, volný čas trávím aktivně, toužím po pohybu, raduji se z pohybu, ráda tančím a chodím do divadla, volný čas trávím aktivně se svými dětmi, mám ráda pohyb a dovolené se sportem,...). Naprosto příznačné je také to, že na otázku „co mi činnost v souboru dala“ se sešla široká paleta odpovědí všech 22 respondentů (od prožitků vzájemné pomoci a kamarádství na celý život, přes příjemný pocit dobré fyzické kondice či rozvoj osobních schopností, až po prosté konstatování „...neměla jsem čas na drogy a cigarety“), na opačnou otázku „co mi činnost v souboru vzala“ se sice sešlo rovněž všech 22 reakcí, ale z toho 17x zněla odpověď „nic“ a v 5 případech zaznělo pouhé slůvko „čas“. Zcela všichni se také shodli, že činnost v souboru podporuje především přátelskost a schopnost spolupracovat.

Z uvedených výsledků (ale i z obecné zkušenosti) vyplývá důležitost těchto aktivit pro děti, potažmo pro celou naši společnost. Odvíjí se od nich schopnost vnímat, uchovávat a následně i rozvíjet tak důležité hodnoty, jako je zdraví, svoboda, nenásilí, vzájemná ohleduplnost, respekt k názoru ostatních. V důsledku hlubšího rozvoje osobnosti, tvořivého potenciálu, jakož i návyku péče o své tělo a jeho správné fungování, může dojít ke zvýšení celkové životní úrovně nás všech, a to v nezanedbatelné míře.

Rovněž je zcela zřejmá i důležitost naplnění volného času dětí smysluplnou aktivitou, a to nejen aktuálně pro období dětství, ale také pro pozdější dospělý život. Taneční výchova je vhodná forma působení na dítě či mladého člověka. Při vhodném vedení nabízí široké možnosti rozvoje osobnosti, v mladším školním věku navíc umožňuje aktivně zapojit do zcela

konkrétních úkolů to nejbohatší co dítě má – jeho vlastní fantazii.

Ale nejen to, tanec může být i v dospělosti způsobem, jednou z možností, jak poznávat a prožívat okolní svět a konfrontovat se s ním. Současnost je často orientována především na technologie, výkon a materiální úspěch. Dávný ideál kalokagathie však stále přesto většina z nás vnímá jako nepochybnou hodnotu. I dětská zkušenost s tancem může způsobit, že trochu agresivní současnost tento ideál nezničí.

### **3 Pohyb, tanec, hledání hranic**

#### **3./1 Lidský pohyb, vyčlenění estetického a kreativního pohybu z ostatních pohybových projevů**

Zobecníme-li pojem „pohyb“ do maximální šíře, zjistíme, že je s ním nedílně spjata existence všeho živého i neživého kolem nás, a tedy i nás samotných. Skrze pohyb se v podstatě uskutečňuje nekonečný proud času, pojem pohyb je tedy v jistém smyslu možno chápat jako ekvivalent pojmu „čas“. Vše co nás obklopuje i to co sami obsahujeme, vše živé, ale i neživé, se neustále mění – pohybuje. Od planety na které žijeme až po molekuly tvořící každý orgán našeho těla. Lidský pohyb je zřejmě nejpřirozenějším a také nejprimitivnějším projevem člověka.

„Lidský pohyb je přírodní jev, který má své zákonitosti. Jím se bezprostředně řídí málokdo, snad primitivní populace a děti v předškolním věku. Škola a zaměstnání potlačují spontánní pohyb. Tělocvik a sport požadují napínání vůle a upřednostňují okleštěné pohybové dráhy a zjednodušené rytmy.“ (Kröschlová, Eva. *Jevištní pohyb*. str. 12, SPN Praha 1998)



Lidské pohyby jako takové je možné rozdělit do tří základních kategorií na pohyby **vědomé**, volní (estetický, kreativní pohyb – tanec ve většině forem, vyšší účelový pohyb – sport, nebo složitější naučené pohyby specialistů vykonávané při jejich práci – chirurg, hudebník, masér, hodinář – a nižší účelový pohyb – praktické pohyby běžného života, zajišťující tzv. sebeobslužnost, apod.), **podvědomé**, vykonáváme je mimoděk (gesta, mimika, postoj, reflexní pohyby) a **nevědomé**, nedokážeme je běžně vůlí ovlivnit (pohyby vnitřních orgánů, pohyby generativní a degenerativní).

Z celé škály výše popsaných skupin pohybu se dále budu zabírat pohyby první skupiny, úžeji pohybem estetickým. (Na okraj bych také zmínila, že ne všechny pohyby jsou tak snadno zařaditelné do jedné ze tří výše uvedených skupin, mnohé oscilují mezi nimi – například moderní gymnastika je sport, tedy pohyb účelový, ale jeho estetická úroveň sehrává rovněž důležitou úlohu, nebo například pantomima, kterou bychom zařadili do skupiny estetických pohybů, i když se jedná spíše o fráze podvědomých pohybů, vykonávaných s vědomým důrazem na ně a za přispění umělecké zkratky). Cílem mé práce je však analýza technik esteticko-pohybové výchovy, nebudu se proto dále zabírat zařazováním veškerého existujícího lidského pohybu do jednotlivých kategorií.

Estetický pohyb, jinak řečeno krásný, pěkný, působící dojmem libosti, je takový pohyb, jehož cílem je forma provedení, co možná nejvíce se přibližující dokonalosti z hlediska daných estetických hodnot jeho vykonavatele či posuzovatele. Pro mnohé taneční formy a zejména pak pro ty kreativní (neustále hledající vlastní, jedinečné, originální formy vyjádření), však estetika není jediným cílem. Mnohé z těchto tanečních směrů mají navíc ambici předat prostřednictvím pohybu určitou zprávu (například o

momentálním prožitku jeho vykonavatele – tedy tanečníka, nebo o myšlenkových pochodech odehrávajících se v mysli choreografa v období jeho vzniku a před tím), to znamená, mají vedle estetické, tedy formální roviny, také určitou rovinu obsahovou. Obě tyto složky jsou pak obvykle ve vzájemné rovnováze, může dokonce docházet k vědomému potlačení estetiky v zájmu umocnění obsahové sdělnosti pohybu. Kreativní, tedy tvořivý pohyb hledá a vytváří, takové formy, které budou co možná nejvhodnější z hlediska záměru sdělení obsahu předávané zprávy.

### **3./2 Inspirační zdroj kreativního pohybu**

Jak již bylo řečeno, jedním ze specifík kreativního pohybu je také snaha o jeho obsažnost. Choreografové a pedagogové (často v jedné osobě) se ve svém konání navrací ke kořenům vzniku samotného pohybu, tedy k počátkům vývoje lidského druhu a hledají odpovědi na otázky o možnostech přirozeného fungování pohybu člověka v prostoru a čase.

Veškeré známé taneční formy, i když mnohé z nich mají se svou „mateřskou formou“ jen pramálo společného, se vlastně zrodily z pravěkého rituálního tance

Rituální tanec pro sebe člověk objevoval a vytvářel na základě svých možností a schopností vzhledem k vývoji civilizace ve které se nacházel. Tanec je do jisté míry charakteristikou, zrcadlem, odrazem stavu společnosti dané doby (což samozřejmě neplatí jen pro tanec rituální). Je výrazem vnímání okolního světa, priorit, znalostí, směru vývoje... Původní obřadný a rituální tanec pomalu mizel ze životů lidí všude tam, kde došlo k prudkému rozvoji vědy (přírodní i humanitní) a techniky, nebo k náhlému přetrhávání vazeb na původní pohanská božstva, jejichž charakter byl velmi úzce spjat s přírodními procesy.

Naděje člověka se přesunuly z rukou Božích do rukou politiků a vědců. Ne sice nadobro, avšak otázky víry se již zcela neztotožňují s maximy možností, které má člověk k dispozici; jinými slovy se spoléhá kromě Boží přízně také na „zázraky moderní vědy“, tedy na své vlastní konání, do kterého patří mimo jiné také například pokusy o přetvoření přírodních zákonů takzvaně „k obrazu svému“. Takové kultury nazýváme dnes moderní, civilizované, někdy také západní. Jako by se vztah vzájemné závislosti otočil z původního příroda → člověk v dnešní člověk → příroda, jejíž zachování závisí na jeho (zlo)vůli.

Rituální tanec měl (a na těch místech, kde se dochval do dnešních dnů, dosud má) několik funkcí. V první řadě měl, jak jsem již naznačila, náboženský podtext. Tancem byla vyjadřována prosba, výzva, molitba. Nebyl sice určen divákovi v tradičním slova smyslu, ale z určitého úhlu pohledu můžeme říci, že „divákem“ bylo v tomto případě božstvo daného národa či kmene, kterému byl tanec určen.

Dalším charakteristickým rysem rituálního tance je společný prožitek skupinového tance. Skupinový tanec doprovázený výrazným rytmem, který je určující pro specifické využívání dechu, a navíc provozovaný jedinci často povzbuzenými omamnými látkami, dokáže vyvolat změněný stav vědomí nazývaný také transcendentální. Pocit sounáležitosti se skupinou znamenal v historii mnoho. Vyloučení z ní znamenalo při nejmenším strádání fyzické i psychické, ale povětšinou prostě smrt. Je známou skutečností, že povzbuzování pocitu sounáležitosti se skupinou, pocitu splynutí s davem, posiluje všechny její členy a tím činí celé společenství ještě silnější (a také snadno manipulovatelné jejím vůdcem).

Svou roli v rituálním tanci hraje také vizuální estetika (především výzdoba vlastního těla), která je podřízena obsahu a

zaměření tance, posiluje celkovou atmosféru taneční seance a dále také hudba a to především její tempo-rytmická stránka.

Sekundární funkcí rituálního tance byl kvalitativní rozvoj pohybu a dalších schopností s ním spojených. Zjednodušeně řečeno se jedná o trénink flexibility, fyzické kondice, síly, soustředění, postřehu, obratnosti, koordinace, prostorové orientace, periferního vidění a řady dalších dovedností, při nejmenším užitečných k lovu zvířat a pro přežití v přírodě.

„Budeme-li pátrat po prazákladech předvádění obsažného pohybu, zjistíme, že pravěký lovec napodoboval zvíře, které chtěl ulovit. Používal k oklamání zvířete pohyb, zvuk, gesta i převlek a masku. Později člověk napodoboval zvíře i mimo akt lovu, zpravidla v rámci tanců, jejichž cíle m bylo zmobilizovat síly a odvahu, na nichž závisel život člověka. Člověk se se zvířetem ztotožňoval v pohybové akci. Tento pohyb získaný nápodobou začal člověk posléze předvádět druhým lidem. Takový pohyb nabyl pohybové fikce a stal se podívanou, záměrným obrazným jednáním určeným divákům.“ (Tretiagová, Lenka. Diplomová práce. str. 5)

Novodobý tanec je tedy jakýmsi návratem zpět k přirozenosti člověka. Jeho postupnému vzniku předcházelo však ještě dlouhé hledání.

### **3./3 Vyčlenění tanečních forem v kontextu dějin**

Období ranného středověku a gotiky lze svým způsobem považovat za dobu tanečního temna, i když prameny ze kterých by bylo možno čerpat bližší informace prakticky neexistují. Je však nepravděpodobné, že by existoval nějaký strukturovaný pohybový systém. Katolickou církví byl tanec jako sekulární, až pohanský projev tvrdě pranýřován.

Renesance přináší nové vnímání těla a rehabilituje tanec jako funkci společenské zábavy. Tento vývoj souvisel se společensko-kulturními proměnami. Inspirací a hnací silou renesance se stal duch antiky. Tělo je opět chápáno jako plnohodnotná součást lidské bytosti, či spíše jako esteticky přitažlivá schránka duše. Na formální styl tance antického nebylo možno navázat, neboť se nedochovaly žádné písemné zprávy o podobě tanečních forem té doby. V prostředí dvorské společnosti však docházelo k usilovnému hledání nových způsobů pohybového vyjadřování v souladu s antickým ideálem krásy – harmonie duše a těla, kalokagathia. Tanec dostává ve šlechtické společnosti určitá pravidla, k jejichž tvorbě přispívají již hojné řady tanečních mistrů, tedy prvních tanečníků profesionálů.

Exponovat veřejně svou pohybovou virtuozitu se však stalo bontonem dvorské smetánky až na konci 16. a počátku 17. století, tedy v období baroka. Vzniká „ballet de cour“ a s ním dochází k dalšímu rozvoji estetického výraziva. „Otec francouzského urozeného stylu“ Pierre Beauchamp se pustil do destilace a následné systematické cizelace dosud známých tanečních kroků a pohybových výrazových prostředků, aby pomohl stvořit novou taneční techniku. Ta se měla stát rituálem vznešené harmonie a urozenosti, měla být natolik důstojná, aby mohla reprezentovat krále. Ballet de cour tančili panovník a dvořané oděni v bohatě zdobených, až pompézních maskách, kterými dávali najevo svou výjimečnou vznešenost. Tak se začala vyvíjet klasická baletní technika, jejíž hlavním charakteristickým rysem byl „vznos“, typický i pro dnešní balet. Dvorský tanec však neznal vysoké pozice nohou ani rukou, z místa se tančící urození dvořané pohybovali jen drobnými krůčky, nikoli velkými skoky, rovněž neprováděli piruety ani složitější otočky.

Tanec provozovaný v divadle se s koncem 17. století profesionalizoval. Stylově se však začal lišit až na konci století 18. Jevištní tanec byl prvkově daleko bohatší a odvážnější, než tanec dvorské smetánky. Můžeme v něm vysledovat prvky *commedie dell'arte* a také artistického řemesla. Chuť tanečníků dokazovat publiku své výjimečné fyzické dispozice stále sílila, mnohdy je zaháněla až za hranice vkusu. Vzniká mnoho dalších propracovaných technik klasického baletu. Taneční zábava šlechty se dále realizuje formou plesů a společensko tance.

Dvorský a jevištní tanec se definitivně oddělují a dále ve svém vývoji pokračují odděleně až do dnešních dnů. Paralelně s těmito formami existuje také tanec lidový, prvkově od zmiňovaných forem odlišný, avšak blížící se spíše tanci společenskému (dnes standardnímu a latinskoamerickému). Jeho úloha je naprosto jiná, než jakou měla divadelní či dvorská exhibice. Za jistý druh novodobého lidového tance bychom mohli označit různé taneční formy rodící se z invence mladých lidí žijících na ulicích velkých měst, jako například break dance, street dance, elektrobugi, atd..

### **3./4 Od baletu k taneční moderně**

Počátek 20. století charakterizuje prudký vývoj v oblasti hospodářského, společenského i uměleckého života. Nadšení technickými vynálezy tzv. druhé průmyslové revoluce se odrazilo i v umělecké tvorbě, jejich využití znamenalo nové možnosti tvůrčího vyjádření.

Po první světové válce (1914–1918), která způsobila hluboký společenský i duchovní otřes, však zavládl v celé Evropě pocit deziluze z civilizačního pokroku a nesmyslnosti všech dosavadních kulturních hodnot. Následný revoluční kvas v oblasti politické, ekonomické a společenské zasáhl opět i sféru

kultury a umění – celé období dvacátých a třicátých let znamenalo střetávání různých sociálních, filozofických a kulturních systémů.

V době společenských, estetických a uměleckých proměn hrál tanec důležitou úlohu. Přestal být jen podívanou – stal se důležitým kulturním fenoménem. I on se chtěl vyjadřovat k různým společenským problémům. Tradiční forma i výrazové prostředky však nevyhovovaly současné potřebě vyjadřovat jím individuální prožitky a postoje.

Balet jako jeden z divadelních oborů se na konci 19. století ocitl v určité krizi. Tématem romantických baletů 19. století byl nejčastěji konflikt jedince s bezohlednou, materialismem ovládnutou realitou a jeho touha uniknout z reálného světa do světa ideálů, snů, minulosti, exotiky apod. Balety měly ustálenou dvoudílnou formu: první díl, v němž se realizovala větší část děje, se odehrával v reálném světě, druhý díl představoval nereálný svět pohádek a nadpřirozených bytostí. K vyjádření odhmotněnosti ireálných postav sloužil virtuózní klasický tanec na špičkách. Přílišné zdůrazňování technické virtuozity však narušovalo vyváženost obsahu a formy. Baleríny se vzdalovaly od výrazové stránky tanečního projevu a soustředily se na dokonalé provedení co nejobtížnějších prvků. Obrazy fantaskního světa svou pohádkovostí a exotičností navíc sváděly k samoúčelnému využívání technických možností divadelní mašinérie. V baletech tak dominovaly scénické efekty a velkolepá výprava. Pro vyjádření reálných obrazů nenacházel balet odpovídající výrazové prostředky ani formu. Byla popřena významotvorná funkce tance a děj byl vyjadřován gestikulační pantomimou. Nedějová uzavřená taneční čísla v baletech dávala ještě větší prostor pro taneční exhibice balerín. Vznikaly velké baletní feérie, v nichž vystupovaly stovky účinkujících, vedle



tanečníků i mimové, herci i zpěváci a dramaticnost byla zastoupena velkolepou efektní výpravou.

V té době se objevila řada osobností, které chtěly změnit situaci tanečního umění. Průkopníci nových tanečních směrů – Isadora Duncanová, Emile Jacques-Dalcroze, Rudolf Laban nebo později Mary Wigmanová radikálně odmítli tradici klasického tance. Chtěli vytvořit zcela nový pohybový slovník, nový, na baletu nezávislý výrazový tanec, který by vycházel z nového životního a uměleckého citění. Tanec pro ně nebyl „jen“ druhem umění, stal se životním postojem, výrazem myšlenek, nálad, pocitů a vztahů člověka k okolnímu světu. Snaha o výraz a sdělnost pohybu byla představitelům baletní moderny i průkopníkům výrazového tance společná.

Hledání nových výrazových prostředků souviselo s rozvojem zdravovědy a tehdy populárním pěstováním tzv. tělesné hygieny. Kritika nefyziologičnosti pohybů klasické taneční techniky se stala základem estetických principů výrazového tance. Pro hnutí taneční moderny je charakteristické také hledání nové formy, odpovídající také novým uměleckým záměrům. Výrazovému tanci nejlépe vyhovovala forma malého tanečního útvaru blízkého lyrické a reflexní poezii. Vznikala komorní díla na nejrůznější témata, ale i s nejrůznějším označením, jako např. taneční koncert, taneční hra, taneční drama, taneční pantomima apod.

Přínosem reformních snah byl důraz kladený na kvalitu hudebního doprovodu. Choreografové začali tvořit na hudbu původně pro balet nekomponovanou, a to na díla světových klasiků, jako byli např. Ludwig van Beethoven, Fryderik Chopin, Robert Schumann a další. Ne všichni však přijímali jejich počínání s pochopením. Choreografové museli čelit časté kritice hudebníků i tanečních teoretiků, kteří byli přesvědčeni, že tato



hudba není pro taneční ztvárnění vhodná. Mnozí se pokoušeli i o tanec bez hudby nebo jen s rytmickým doprovodem bicích nástrojů či recitace.

Typická pro novou formu tanečního projevu byla jednoduchost, přirozenost a pravdivost, a to nejen v pohybu, ale i v dalších jevištních složkách, například ve výpravě a volbě kostýmů. Nešlo již o to, oslnit diváka vnějšími efekty, ale o prosté sdělení pocitu nebo myšlenky pohybem. Důležitou roli ve výrazovém tanci hrála improvizace, která byla i součástí vyučovacího procesu a dovoľovala tanecníkum využít vlastní invenci.

Jak jsem se zmínila na začátku, vznik a vývoj moderního tanečního hnutí je třeba chápat v širším společenském kontextu. Vzniklo nejen jako reakce na krizi baletu, ale také z potřeby reflektovat nové postavení člověka v moderní společnosti. Prudký civilizační vývoj na přelomu 19. a 20. století přinesl cenné vědecké poznatky a technické vynálezy, ale i Freudovu psychoanalýzu a Einsteinovu teorii relativity. To vše rozvrátilo dosavadní jistoty a vyvolalo duchovní otřes ve společnosti. Skepse vůči možnostem racionálního poznání a myšlení vázaného na verbální projev přinesla tanci výhodné postavení: měl se stát prostředkem nového způsobu prožívání a interpretace skutečnosti. Taneční moderna chtěla osvobodit člověka od tlaku moderní západní civilizace, tanec měl člověku přinést ulehčení z pocitu osamocení, marnosti a ztráty významu pro společnost.

### **3./5 Postmoderní a současný tanec**

Název „současný tanec“ vznikl díky působení skupiny choreografů a tanečníků vystupujících od počátku 20. století a dále. Spíše než specifická taneční technika je současný tanec

označením syntézy postupů a metod z moderního a také postmoderního tance. Tento nový myšlenkový směr se ubíral cestou s ohledem na individualitu, základní životní potřeby rituálů a víry, obyčejnost, výrazovost a emotivnost, můžeme říci že se navracel zpět k lidské přirozenosti svou formou i obsahem.

Moderní tanec se tedy dostal definitivně do popředí a stal se uznávanou uměleckou formou svobodného projevu všech, kteří chtějí tvořit. Dvacáté století se stalo rozhodujícím obdobím pro oproštění se od zažité baletní formy. Stalo se dobou vzrůstající tvůrčí činnosti tanečníků, choreografů i tanečních pedagogů. Byl to čas šokovaného, překvapovaného a shovívavého publika. Tyto okolnosti pomohly pochopit, co je tanec v jeho nejhlubším slova smyslu. Jednalo se o skutečnou revoluci v dějinách tance.

Po vzestupu moderního tance, se začal roku 1960 rozvíjet tzv. postmodernismus. Taneční projev se otočil směrem k jednoduchosti, půvabu maličností, kouzlu netrénovaných těl a nesofistikovanému pohybu. Nejznámější hnutí „No“ zavrhl jakékoliv kostýmy, kulisy a vyprávění příběhů. Bylo nakloněno k syrovému a neuhlazenému pohybu. Američtí postmoderní průkopníci horlivě přetvářeli taneční konvence na počátku let 1960 – 70, vývoj se posouval ke zkoumání choreografií z hlediska otázky „co je tanec“ a „kdo může být tanečníkem“. Myšlení této vlny bylo tak extrémní, že tanec již postrádal jakoukoliv kvalitu taneční performance. Taneční postmodernismus se proto dlouho neudržel a divadelní prostředky se postupně navrátily zpět k formám moderních choreografií.

Kolem roku 1980 tanec uzavřel celý kruh a současný tanec se stal čistým stylem a uznávanou součástí kultury. Začal konečně působit společně s klasickým baletem jako svébytná, samostatně uznávaná umělecká disciplína, pokojně žijící jedna

vedle druhé s trochou rivality a antipatie zachované z předchozích období. V záměrně obratné pokračující rivalitě oslnila práce Twyly Tharp, která jako jedna z prvních dokázala propojit současný tanec a balet. Choreografie představitelů současného tance si zachovávají pestrou škálu kvalit. Stále můžeme zhlédnout představení, která vyvolávají atmosféru svým šokujícím surovým výrazem, nebo naopak představení trpytící se krásou a neuvěřitelným tanečním provedením. Přesto v tomto období taneční techniky postoupily dál k profesionalitě, síle a flexibilitě než kdykoliv předtím. Současná generace tanečníků a choreografů je první, tvořící čistě v tomto stylu. U nás je současný tanec bohužel zatím jen málo známým pojmem a divadelním tvarem. Vžitý je spíše starší, obecnější název „scénický“<sup>5</sup>, nebo „výrazový“<sup>6</sup> tanec.

Podoba současného tance převzala také jeden základní znak postmoderny a to ten, že neklade důraz na jednu techniku, na níž je nahlíženo jako na nástroj a prostředek k tanci. Naopak se záměrně tanec přizpůsoboval rozsáhlé oblasti technik zajišťujících všestrannost. Současný tanec jako obor se více týká zkoumání choreografického procesu. Dává přednost spíše

---

<sup>5</sup> „Scénický tanec“ můžeme vnímat jako specifický rytmický pohyb těla tanečníka v rámci určité choreografie, který přináší jistý kulturní zážitek divákovi v hledišti pro kterého je též vytvořen. Výrazový jevištní tanec bychom tedy mohli charakterizovat jako promyšlený, estetický zvládnutý a propracovaný pohyb určený k prezentaci divákovi zpravidla za přispění divadelní techniky (hudba, světlo, kostým, scénografie, atd...).

<sup>6</sup> Pojem „výrazový tanec“ je jedním z terminů užívaných pro reformovaný tanec, vzniklý v první polovině 20. stol. Namítá se, že „výraz“ musí mít tanečník v každém tanečním zánru a to proto, že se obvykle se tímto „výrazem“ míní výraz tváře. Výrazovost reformovaného tance však vyplývá už z jemných obměn rytmu či dynamiky pohybu tanečnickova těla, různých stupňů energie v něm proudící, různé prostorové situace a různé plastiky tvarů těla v této situaci. Výrazový tanec tedy promlouvá každým detailem lidského těla v každé vteřině taneční choreografie. Důležité jsou zejména vzájemné vztahy (těla vůči prostoru, pohybu vůči rytmu a dynamice, atd...).

zkoumání před rozvojem další taneční techniky. Rozvíjí filozofii pohybu založeného na studii lidského těla a zákonitostech vztahů fungujících především mezi tělem a myslí člověka. Pojímá člověka komplexně jako člena svého druhu, součást přírody, světa, veškerenstva.

### **3./6 Blíže pohled na novodobou taneční techniku**

Novodobí choreografové si kladli na rozdíl od choreografů klasických nové cíle. Hledali pro svá vyjádření tedy i novou taneční techniku, která by lépe vyhovovala jejich nárokům a požadavkům.

Novodobá taneční technika se zrodila, jak jsem uvedla v předchozí kapitole, z potřeby vyjádřit co možná nejpřesvědčivěji své niterné stavy, pocity ale i názory. Z potřeby především reagovat kriticky na dění v tehdejší společnosti. Aby byla zajištěna autenticita tance v maximální možné míře, bylo třeba, aby tanečníci ovládli pohybové, tedy výrazové prostředky všestranně a komplexně. Klasická technika, přestože vyhovovala estetickým názorům a uměleckým cílům 17. až 19. století, přestala vyhovovat nově se rodící taneční estetice, ale také novým poznatkům z oboru fyzioterapie a na nové úkoly nestačila.

Klasický balet budoval především na síle, pružnosti a technice nohou. (Aby bylo dosaženo dojmu ještě větší éterické lehkosti a vzrůsnosti pohybů, jsou baletky vybaveny speciální obuví tzv. „baletními špičkami“, které umožňují stoj na minimální ploše chodidla, na špičkách prstů. Tento éterický a lehce působící tanec na špičkách je však realizován za cenu velké bolesti a trvalých následků v podobě hlubokých otlaků vybočených kloubů.) Pohyb těla od pasu vzhůru pak vzhledem k pohybu celého těla téměř postrádá jakoukoli funkčnost. Jeho

hlavním úkolem je jen jaksi dotvářet pohyb tak, aby ve výsledku působil naprosto lehce a jemně.

Avšak choreograf nového směru potřebuje nejen sílu a pružnost celého tanečnickova těla, ale i citlivost a výrazovost všech jeho částí, které využívá funkčním způsobem a výrazně při tom neupřednostňuje žádnou z nich. Protože byl obvykle choreograf také pedagogem svého souboru, hledal metody, jak vypěstovat u svých tanečníků všechny požadované pohybové dovednosti. „Tak se choreografové stali tvůrci novodobé taneční techniky. Ačkoli pracovali odděleně a většinou střežili svá „výrobní tajemství“, došli v zásadě ke stejným poznatkům.“ (Kröschlová, J., Výrazový tanec)

Novodobá taneční technika analyzuje pohyb jak po stránce anatomické zákonitosti tak i po stránce výrazové. Sloučení těchto dvou hledisek odkrývá novodobým tanečníkům, na rozdíl od těch klasických, další výrazové možnosti pohybu. Takové sloučení je pro novodobou taneční techniku typické a nutné. Tanečník dochází k dokonalému tvaru jednoduchých i složitých pohybů na základě uvědoměle procítěné svalové práce celého svého pohybového aparátu. Poznává pohybové možnosti všech kloubů a snaží se tyto možnosti rozšířit. Neustrnuje tedy v zažitých a omezených pózách jako je tomu v klasickém baletu, ale naopak hledá hranice svých možností a snaží se je neustále překračovat. Chce-li pedagog, aby byl tanečník schopen přizpůsobit své tělo požadavkům scény, musí v něm vypěstovat nejen sílu a pružnost svalstva, ale také jeho vlácnost. Proto střídá pohyby vedené například stejnoměrně silou s pohyby švihovými. Střídá pohyby velkého napětí s pohyby naprosté, nebo poměrné relaxace. Taková změna kvality je klasickému baletu neznámá. Pěstuje nejen ohebnost kloubů ale i schopnost měkkého uvolnění, nejen lehkost pohybů, ale také tíhu,

prudkost, schopnost rychlých rytmických a dynamických zvrátů. Novodobá taneční technika vypracovává také techniku dýchání. Spojuje dech s pohybem tak, aby pomohl technicky zvládnout pohyb. Dbá celkově více na fyziologičnost prováděného pohybu, inspiruje se tělem a jeho možnostmi jako takovými. Všemi příslušnými cvičeními předává pedagog žákům určitý základní pohybový materiál; vypracovává jej k co možná největší dokonalosti, která je hlavním cílem technického školení.

Technika je v jevištním tanci bezesporu nezbytná, o tom není pochyb, avšak nesmí přerůst meze svého poslání a udusit výrazovou a tvůrčí složku tanečního umění. Pro tvůrčí proces choreografické práce je významný prvek improvizace. Je třeba vychovávat tvůrčí pružně reagující osobnosti neobávající se pohybového experimentu, schopné hlubokého prožitku svých emocí, které jsou s novodobým tancem neoddělitelně spjaty.

### **3./7 Principy novodobého tance v pohybové výchově dětí mladšího školního věku**

Filozofie a pohybové principy na nichž novodobý tanec staví, jsou ve své podstatě dětem a dětské mentalitě velmi blízké, neboť jsou obecně blízké, jak jsem již nejednou zmínila, přirozenosti lidského pohybu. Pohybový projev a tělesné možnosti dětí především v předškolním věku nejsou ještě zpravidla vlivem socializace příliš deformovány. Od nástupu povinné školní docházky však k tomuto negativnímu jevu dochází, a to v podobě dlouhých hodin trávených sezením u stolu. Přes všechny snahy dnešních osvěcených pedagogických osobností a škol, je pohybové výchově, ale hlavně kultivaci estetické stránky pohybového projevu dítěte, věnována prakticky nulová pozornost. Tělesná výchova, jejíž celková podřadnost

v rozvrhu mezi ostatními předměty je zjevná, se při tom omezuje na značně zjednodušené pohybové sekvence bez jakékoli návaznosti na ostatní „výchovy“ (výtvarnou a hudební) ve kterých je mezipředmětová vazba dnes již běžná, nebo při nejmenším alespoň možná. O hlubším kvalitativní rozvoj pohybu dětí v rámci tělesné výchovy nemůže být ani řeč. Tento stav naší současné školy je z mého pohledu značně nedostačující. Na tomto místě je také dlužno podotknout, že v tomto směru viditelně pokulháváme za vzdělávacími systémy západnějších evropských zemí, kde je pohybová výchova na školách běžná.

„Touha po pohybu, hra, taneční pohyb z pocitu vnitřní radosti, jsou přirozenou součástí dětského života a přivádějí nás přímo k výchozímu bodu poslání tance ve výchově.“ (Jeřábková, J. Taneční průprava. str. 8, NIPOS – ARTAMA, Praha, 2004) Současně nám umožňují nezkreslený pohled na obsah tohoto oboru a na jeho cíle a úkoly. Pohyb dítěte předškolního věku je jednoduchým projevem celého organismu. Příchodem do školního prostředí, jednostranným zatížením, nebo jinou změnou tento ucelený a harmonický projev často mizí a může být opět probuzen jen dlouholetou prací. Je jen málo těch, komu je krásný pohyb a vnitřní citlivost vrozena, proto je potřeba tyto schopnosti rozvíjet. To znamená vést děti k návyku správného držení těla a současně rozvíjet vnitřní citlivost, vnímavost, představivost, hudební, prostorové i kolektivní citění a probouzet dětskou tvořivost.

Cílem taneční výchovy je pak opět jednoduchý projev dítěte – harmonický pohyb. Je to však již pohyb kultivovaný, vytvářený z vnitřního pocitu, z radosti z pohybu samého, z určité představy, z hudebního zážitku. Harmonický pohyb a tvořivost přinášejí do života dítěte krásu, probouzejí jeho tvůrčí schopnosti a vnášejí harmonii do rozvoje celé dětské osobnosti.



V pojetí novodobého tance je pohyb chápán důsledně jako výraz prožitku. Vyhýbá se vnějškovosti, ilustrativnosti, všemu mechanickému a rovněž i napodobování dospělých<sup>7</sup>. Je stavěn na vnitřním impulsu, a touto cestou se snaží dojít k plnému rozvoji pohybových i citových sil dítěte. Taneční průprava směřuje především ke získání správného držení a pohybu těla vzhledem k jeho anatomickým a fyziologickým možnostem každého dítěte. Jelikož však jde o tanec, vyžaduje tato práce určitou specifičnost. Spočívá v tom, že všechna cvičení musíme vést v těsné spojitosti s tělesnou a vnitřní citlivostí, představivostí a hudebním cítěním. Musíme neustále hledat prostředky jak toto spojení vytvářet a posilovat. Často ke získání správného tělesného pocitu pomůže jednoduchá představa jako letící pták, strom, pohyb houpačky apod.

Vypracování těla se nesmí vést na úkor vnitřního ožívování, na úkor prožitku, ale obě složky tance technická i výrazová se musí navzájem doplňovat a umocňovat. To je základní princip novodobého tance a taneční průpravy z něho vycházející.

## **4 Metody a techniky psychofyzických her a improvizací**

### **4./1 Vývoj a charakteristika**

Citlivé vedení (nejen) dětí mladšího školního věku v pohybově - estetické výchově má v naší zemi mnohaletou tradici, která byla na čas poněkud pochmouřena érou minulého

---

<sup>7</sup> V našem pojetí pohybové kultivace dětí se tomuto aspektu nevyhýbáme, často jako příklad ke slovnímu komentáři použijeme pro osvětlení aktivity. hrv, vlastní příklad. Ze stranv dětí nejde však o pouhé bezmyšlenkovité opakování, ale k napodobování podle mého



totalitního režimu, ale i přes tuto „překážku“ se vyvíjela vcelku kvalitně a k dětskému individuu citlivě.

V našich vlastních pedagogických snahách na ni naprosto spontánně navazujeme, i když se snažíme o hledání vlastní cesty. K níže uvedeným poznatkům jsme dospěly na základě vlastních pedagogických zkušeností a syntézou teoretických i praktických poznatků získaných nejen na taneční konzervatoři Taneční centrum Praha, Akademii muzických umění, Pedagogické fakultě University Karlovy, ale současně i na mnohých absolvovaných seminářích a tzv. letních tanečních školách.

Teprve při hlubším zkoumání dané problematiky jsme své poznatky konfrontovaly s dílem uznávaných tanečních pedagožek jako například Jarmila Kröschlová, Eva Kröschlová, Jarmila Jeřábková, nebo Eva Blažíčková a dalších a překvapila nás míra shody v uvažování nad tématem. V zásadě jsme došly k podobným závěrům, i když naše metoda je svým způsobem odlišná, osobitá a specifická a jistě není zdaleka ještě tak dokonale propracovaná jako metody výše jmenovaných uznávaných pedagogických osobností.

Techniku, kterou považuji za vhodnou k rozvoji osobnostních a pohybových dovedností dětí v dané věkové kategorii, bych pracovně pojmenovala psychofyzické hry a improvizace. Tato metoda se mi jeví jako ideální průprava vedoucí k rozvoji tělesných a duševních schopností, jejíž vrcholnou formu bychom snad mohli nazvat tancem, spíše však pohybovým divadlem. Dospět ve výuce s dětmi až k samému vrcholu není pro mne však příliš důležité.

Přínos našeho přístupu spatřuji v zachování svobody a autenticity neverbálního tělesného vyjádření momentálních

pocitů a představ každého dítěte, každé jedinečné a autonomní bytosti.

Cílem není jen poznávání pohybových možností těla, ale lépe řečeno poznávání celé své bytosti, její fyzické ale také psychické složky, sebe jako části celku, jako člena společenství lidí, části přírody, a v neposlední řadě poznání okolí, resp. uvědomění si třidimenzionálního prostoru kolem sebe a možností jeho využití, blízkost podlahy, působení zemské tíže, blízkost okolních stěn či jiných překážek, ale také chápání okolního prostoru jako otevřeného prostředí, které je možné proměňovat prostřednictvím imaginace.

Při tomto procesu učení dochází k propojování reálných zkušeností dětí a jejich vlastní imaginace, tedy k podněcování fantasmie, která je následně vyjádřena v rovině pohybové. Reakce těla vyjadřující momentální vnitřní prožitek dítěte by měla být i z vnějšího pohledu diváka zřetelná, přesvědčivá a uchopitelná.

Tím se dostávám k další výhodě této techniky pohybového rozvoje, kterou je sugestivita výsledného pohybového vyjádření. Té dosáhneme jen s obtížemi, povedeme-li své žáky metodou spočívající ve cvičení „figur“, postavení těla, prostřednictvím pouhé nápodoby učitele, ve které chybí propojení tělesné stránky s duševní při práci na daném tématu. Kde chybí spontaneita a vlastní hledání. Jinými slovy, kde dochází k pouhému nacvičování formy, jako je tomu například v baletu či gymnastice.

Příliš brzké „znásilňování“ pohybu do napodobovaných forem bez znalosti jejich obsahu a především bez předchozích snah o vlastní poznání vrozeného individuálního, jedinečného, neopakovatelného pohybového rejstříku každého konkrétního jedince, vede ke zprůtrhání přirozených harmonických vazeb těla a ducha. Ke zkáze vzájemné komunikace intuice a racionality.

Tento fenomén je velmi typickým syndromem „západní“ společnosti a nese s sebou také následky ve formě nejrůznějších tzv. „civilizačních“ chorob. Ztratili jsme skutečnou kontrolu nad svým fyzickým tělem, ale také nad vlastním duchem, nevyznáme se dobře v sobě, nechápeme těsné vazby (či přesněji řečeno totální propojenost) psychiky a fyzického těla a už vůbec s nimi nedokážeme pracovat, či jen v omezené míře.

Absolutní moc v současnosti přebírá racionalita. Jen racionálně - rozuměj vědecky - ověřitelné je relevantní a platné. Ostatní jevy nemající zatím ve vědě své racionální zdůvodnění spadají pak pod pojem iracionální. Iracionalita je mnohými lidmi ztotožňována s jakýmsi šarlatánstvím hodným (v lepším případě) pousmání. Tisíci let prověřované, funkční systémy východních kultur jako by nikdy neexistovaly. Zdá se ale, že v poslední době zažívají tyto východní disciplíny jakousi renesanci, že se pokoušíme o jejich znovunalezení, o hledání cesty z naší slepé uličky. Nutno podotknout, že je již při nejmenším na čase.

Technika psychofyzických her a improvizací se snaží respektovat výše zmíněné potřeby. Je přístupná všem, kdo o ni mají zájem, neboť ctí škálu možností konkrétních jednotlivců a individuálních rozdílů mezi nimi. Jinými slovy, každý se má šanci rozvíjet v rámci svého osobního maxima.

Důležitou roli hraje téma každé lekce, které se naplňuje v obsahu, neboli v konkrétní náplni, v jednotlivých aktivitách hodiny. Jeho zpracovávání závisí vedle požadavků lektora na osobnostním vkladu každého z účastníků. Zároveň se vše odehrává v rámci skupiny a obecných zákonitostí fungování skupinové kooperace. V tomto smyslu má naše technika psychofyzických her a improvizací podobné rysy jako dramatická výchova. Cílem je tu v jistém smyslu již proces sám. Liší se

poněkud svou formou, ve které ve srovnání s dramatickou výchovou převládá fyzická práce nad verbálním projevem.

#### **4./2 Inspirační zdroje**

Naše názory na pohybovou výchovu dětí se utvářely a rodily postupně směrem od běžné „konzervatorijní“ výuky klasického baletu a moderních tanečních technik. Po ukončení konzervatoře pro nás nastalo nové období vlastního hledání. Velkou roli při utváření naší nové pedagogické koncepce mělo také množství nových tanečních zkušeností a podnětů, které jsme průběžně získávaly a to jak v pozici studentek prostřednictvím seminářů a workshopů u nás i v zahraničí<sup>8</sup>, tak také v pozici interpretek ve spolupráci se zdejšími i zahraničními choreografy<sup>9</sup> a v neposlední řadě také z vlastní choreografické práce<sup>10</sup>. Při neustálém narůstání praktických zkušeností a prohlubování teoretických znalostí z oboru ontogenetické psychologie docházelo postupně k výraznému přerodu, jehož závěry bych však ještě zdaleka neoznačila za uzavřené a ucelené. Jako v poslední době nejmohutnější inspirační zdroj bych však označila právě dramatickou výchovu. S některými jejími principy jsme se setkaly již na zmíněných workshopech a seminářích, avšak pětileté studium na katedře primární pedagogiky Univerzity Karlovy napomohlo k hlubšímu proniknutí do celé

---

<sup>8</sup> Mezi jinými to byli především: Anne Bogart, Anna Caunerová, Zuzana Bacová, Jeane Solan, Jochen Hackman, Josef Fruček a Linda Capetanea, Fray Faust, Muriel Héroult, Simone Sandroni, Tomas Stayert, Dereck Williams, Margaret Jafferson, Katrin Diverse, Liz King a další

<sup>9</sup> Mezi jinými to byli především: Istvan Juhoš, Jan Kodet, Petr Tvc, Lenka Dřímlová, Carol Brown, Nir de Volf, Felix Ruckert, Milan Kozánek, Peter Mika a Olga Cobos, Anton Lahký, Juraj Korec a další

<sup>10</sup> Průzor hrdlem (dílo získalo 2. cenu a cenu diváka na choreografické soutěži v Bornem v Belgii), Kruh II, Tichomluva – neočekávaný chod (oceněno v roce 2006 Cenou Sazky za „objev v tenci“), The Brave, Třiačtyřicet slunce západů

problematiky. Došlo k propojení některých praktických zkušeností s nově nabytými teoretickými znalostmi, pro pedagogickou práci z dnešního pohledu naprosto nepostradatelnými.

V dalších kapitolách se pokusím nastínit nejprve směsici základních tanečních a pohybových technik, se kterými jsme se měly možnost dosud setkat a jejichž některé stěžejní principy obohatily, či zásadním způsobem proměnily také naši práci s dětmi, dále se pokusím popsat hlavní prvky charakteristické pro dramatickou výchovu, které jsme ve své technice pojaly za své, případně jsem se jimi značnou měrou inspirovaly.

#### **4./3 Přehled technik mísících se v současném tanci**

V krátkém a stručném přehledu nejzákladnějších technik současného tance jsou zvýrazněny stěžejní principy, kterými je ta která technika charakteristická. Jedná se zároveň o hlavní principy, jež spoluutvářejí pohybovou stránku náplně našich lekcí kreativního pohybu s dětmi.

##### **4./3.a Graham technika:**

- je založená na využívání protikladu **stažení a uvolnění svalů**, tedy **kontrakce a uvolnění**, které souvisejí se základní lidskou činností – nádechem a výdechem. Využívá dynamiku, prostorové změny pohybu, výdrže, prudké skoky, švihy a uvolněné pády.

##### **4./3.b Limon technika:**

- zachovává **principy gravitace** a nakládání těla s ní, jako pomocné či protichůdné síly. **Pád** v důsledku působení gravitace při naprostém uvolnění svalů, využití **tíhy**, dále rolování s pocitem závěsného bodu, **opozice** ve svalovém napětí, postupně

padání a vymršťování a **zadržení napětí**, nebo-li suspense energie. Při zachování těchto principů působí pohyb uvolněně, plynule, zároveň velmi dynamicky.

#### **4./3.c Cunningham technika:**

- nahlíží na tělo jako na architektonický nástroj v prostoru. Chápe tělo jako proud energie utvářející přirozený pohyb. **Pracuje s rytmem a členěním pohybu.**

#### **4./3.d Realese technika:**

- klade důraz na **minimální napětí ve svaích a kloubech**. Pomocí dechu vzniká uvolnění, z něhož se vytvářejí jednoduché pohyby. Výborná relaxační technika je srovnatelná s tanečním stylem.

#### **4./3.e Body Mind Centering:**

- je novátorským přístupem k analýze pohybu a pohybové reedukaci. Jedná se o **zkoumání těla přes poznání jednotlivých tělesných systémů** jako kosterního, svalového, tělesných kapalin, neuroendokrinního atd... a vývojových schémat souvisejících s tělesným rozvojem, která zůstávají natrvalo v pozadí lidských pohybů. Přechází z tradičního poznání anatomie a fyziologie ke konkrétním fyzickým a emočním vjemům, které přichází z různých částí těla a jejich funkcí. Nejedná se o pouhé jejich „zviditelnění“, ale o jejich „procítění zevnitř“ v osobní zkušenosti. BMC je dynamickým pedagogickým a terapeutickým přístupem širokého záběru, který je hluboce zakořeněn ve vztahu mezi pohybem, dotykem, tělem a vědomím. BMC je používán nejen v taneční a pohybové oblasti, ale příklad i v psychoterapii a jinde.

#### 4./3.f Kontaktní improvizace:

- principy kontaktní improvizace jsou dnes využívány ve všech současných technikách moderního tance(!) Jedná se především o techniky **rolování, pádu, opory a opěrných bodů, cítění váhy** a cirkulace energie v těle, obratného **přesouvání těžiště v akrobatických partnerských duetech**, směřování energie z centra, tanečních variací v prostoru, **volného tance, partnerského a skupinového**<sup>11</sup>.

#### 4./3.g Break – Dance

- je akrobatický hip hopový tanec, který se zrodil v U.S.A. mezi mládeží žijící na ulici. „Uprock“, vůbec první forma break – dance, nesl znaky bojového umění. Dnes má break – dance mnoho vlastních směrů a podob. Charakteristický je **plasticitou pohybu a speciálními akrobatickými prvky využívajícími fyzikálních vlastností těla, jeho váhy, švihu, pádu, rychlého přenesení těžiště, širokého rozsahu pohybu, specifického**

---

<sup>11</sup> Ve výuce s dětmi se věnujeme partnerské pohybové spolupráci záměrně velmi často. Je castvm levem. ze m... mladším školním věkem ale především v období puberty (kdy je rozdělen i tělocvik ve škole na hochy a dívky) jako by tento způsob tance přestal existovat. Snad se jedná o přežitek z dob minulých, kdy se vzájemný dotek dětí, fyzický kontakt mezi nimi, předávání váhy z partnera do partnera a podobně považoval za cosi nežádoucího, nemravného.(?) Z naší dosavadní zkušenosti vyplývá, že fyzický kontakt opravdu děti sbližuje, ale považujeme tento prvek za velmi pozitivní. Otevírá také jejich mysl, jinými slovy, děti se stávají otevřenější, citlivější a tolerantnější vůči okolí i sami sobě. Zjevná vzájemná náklonnost a sympatie, která mezi dětmi při partneringu vzniká, další práci spíše viditelně přispívá, celkově tmelí kolektiv a podněcuje tvořivou a soustředěnou atmosféru hodiny. Rády bychom zachovaly práci s partnerem a to i mezi dětmi jako něco naprosto přirozeného, co se organicky prolíná celým životem od nejtělejšího dětství. přes dospělost až do stáří.

způsobu **práce s podlahou, frázováním pohybu** a mnohým dalším.

#### **4./3.h Capoeira:**

- bývá představována jako brazilský bojový tanec bývalých otroků. Šlo o obranu beze zbraní proti zlodějům slepic, násilníkům a lupičům, a také proti zvlí bílých otrokářů. Od roku 1707 byla capoeira zakázána. Otroci ji dále pěstovali pod rouškou „bojového tance“, elegantních pohybů a akrobacie. Od roku 1972 capoeira opět stala díky státu Brazílie uznávaným bojovým uměním. Stala se populární, dostala pevná pravidla a stala se po fotbalu druhým nejoblíbenějším brazilským sportem. Vyznačuje se bojem v kruhu za doprovodu vlastní živé hudby. Některé pohybové prvky se podobají break dance, avšak odehrávají se v páru bojovníků. Důležitý je **velmi blízký vzájemný tělesný kontakt a pohyb ve vzájemné souhře** obou capoeiristů, kterého využívají k obraně před případným úderem. Charakteristická je capoeira svými náročnými **akrobatickými prvky**.

#### **4./3.i Thai-chi:**

- Tai-Chi Chuan, někdy také nazýváno zkráceně Tai-Chi, je několik set let staré bojové umění, které kombinuje **přesné pohyby těla s hlubokým dýcháním a využíváním energie jin a jang**. Za zdánlivou měkkostí skrývá nečekanou tvrdost. Učí se ho cvičit jak začátečníci, tak i různě pokročilí. Tai-Chi Chuan zlepšuje jak fyzickou, tak psychickou kondici, pomáhá měnit člověka mentálně, naučí ho **ovládat dech a pracovat s vnitřní energií**. Cvičení Tai-Chi Chuan může zklidnit mysl a uvolnit tělo, čímž se posiluje schopnost k přežití v dnešním hektickém a stresem naplněném světě. Dává cvičenci pocity radosti a uspokojení, které přesahují jakékoliv jiné bojové umění. To je



dáno tím, že Tai-Chi Chuan je hladké, vytríbené a elegantní, stejně tak vnitřně, jako zevně. Cvičenec může cítit chi (či - energii obíhající v jeho těle) a může dosáhnout meditativní míruplné mysli. Správná cirkulace chi v těle dokáže přinést vynikající zdraví. Principy, které Tai-Chi Chuan používá při bojování, jsou zcela odlišné od většiny ostatních bojových umění, které spoléhají na fyzickou sílu. Tai-Chi Chuan **používá měkkého (poddajnosti) k obraně proti tvrdému a jemnosti k přemožení síly.**

#### **4./3.j Taneční improvizace**

- rozvíjí **tvořivost a pohybový slovník.** Pomáhá k **pohybovému sebevyjádření a pochopení principů fyziologických funkcí těla jako hmotného nástroje.** Součástí celku je kontakt s prostorem a jeho rovinami, vjemu zvuku či hudby a v neposlední řadě kontakt s partnerem. Proto se improvizace dělí na několik specifik, jako je tématická improvizace (prostřednictvím zadáním tématu, jeho následné představy a rozvinutí do pohybu), improvizace evokovaná hudbou a kontaktní improvizace (s partnerem či ve skupině).

#### **1/Ryze pohybová určení pro improvizaci**

a/ určení rovinná, kdy pohybovou frází přenášíme například z roviny podlahy do roviny v úrovni boků, tedy ze země do vzduchu (do skoku), ze stoje na zem, atd...

b/ deformace a charakterizace vnějšího prostředí, kdy vycházíme z představy buďto deformace (pohyb se odehrává například v malé krychli, extrémně úzké či nízké místnosti, ve válci, kouli...) či bližší specifikace, charakterizace daného prostoru (nacházíme se v medu, ve vodě, stojíme na žhavém uhlí, pohybujeme se dírami Ementálu, v hustém lese, atd...)

c/ improvizace za přispění imaginární vnější síly; probíhá působením síly - tlakové, tahové, ale i nejrůznějších dalších - a působením práce určitého fiktivního předmětu vůči tělu, v důsledku čehož dochází k deformaci těla, vzniká pohyb. (Například z úderu imaginárního předmětu do těla, přesněji řečeno do jeho konkrétní části, konkrétním směrem, silou...kdy následný pohyb je jakousi reakcí těla na fiktivní akci.)

d/ improvizace s imaginárním předmětem, či látkou; tyto se mohou nacházet vně našeho fyzického těla, nebo uvnitř. Jde o jakousi pohybovou hru, kdy pohyb je odezvou těla na práci s tímto imaginárním předmětem (míček, bublinka, jehla, kámen...) nebo látkou (voda, písek, horký vzduch, ...) nacházející se v těle či vně těla.

e/ určení pohybové zákonitosti, kdy přesně určíme nějakou typickou pohybovou zákonitost, omezení, které bude danou frází determinovat (např.: se do pohybu nezapojí klouby loktů a kolen jejich typickým funkčním způsobem; pohyby se uskutečňují jen ve spirálách; švihem, formou posloupného pohybu, formou frázování, stakata, bez dynamických akcentů, atd...)

## **2/ improvizace evokovaná poslechem hudby a to jejím metrem, melodií, rytmem, dynamikou, harmonií, tempem i formou i při čemž hudba může mít funkci:**

a/ podbarvující, kdy hudba vytváří jen jakési pozadí, zvukovou kulisu, může být v tomto případě jedním ze zdrojů inspirace improvizace, ale není jejím hlavním zdrojem.

b/ napomáhající, kdy hudba v určitých momentech vystupuje výrazněji, napomáhá plastičtějšímu provedení pohybů.

c/ doprovázející, při kterém je vztah hudby a pohybu vyvážený a vytváří souvislý celek. Dochází k neustálé vzájemné inspiraci hudby a pohybu.

d/ řídící, kdy se pohybové změny řídí změnou v hudbě (pro výuku dětí je výbornou pomůckou okamžité změny pohybu, ve které je hudba jasným signálem)

### **3/improvizace evokovaná vzniklou situací:**

a/ slouží jako instrukce pro práci skupinovou nebo partnerskou. Povaha instrukcí se pak pohybuje ve škále od dramatické situace (skupina horolezců se snaží zlézt horu a řeší problémy zranění některého ze členů vyžadující jeho nesení například, příliš obtížného terénu, nutný návrat do předchozího místa a zvolení jiné cesty, atd...) až po instrukce ryze pohybové (nalézt maxima pohybových možností vzájemného zaklesnutí visení těl partnerů)

b/ hra v roli znamená v rovině pohybové především přenášení se do role někoho nebo něčeho druhého. (Stáváme se smítkem prachu, mýdlovou bublinou, veverkou, mořskou řasou; ...jsme ustrašení, nadšení, vyděšení, rozespalé, tedy zabýváme se určitou emocí, tím co cítíme... ; staneme se například mladší sestrou, konkrétním spolužákem, ...) Hledáme tedy charakteristický vyjadřovací pohybový slovník těchto entit. (Při bližším zkoumání zjistíme že smítko prachu i mýdlová bublina se pohybuje určitým charakteristickým způsobem, stejně jako různá zvířata - velmi oblíbené téma, skýtá pestrou škálu jasných pohybových kvalit – a rovněž i například naše sestra či jiný konkrétní člověk – jen pozor na pantomimu a tzv. „scénky“ )

Další možnými pohledy na způsoby improvizace se zabýváme podrobněji v kapitole 4./4.a – „Obecné cíle dramatické výchovy“.

#### **4./4 Dramatická výchova jako inspirační zdroj psychofyzických her a improvizací**

Tanec a pohybové divadlo, zpravidla verbálních projevů příliš nepoužívá. A pakliže ano, jen zřídka je slovo hlavním nositelem děje, či stěžejní myšlenky. Text má častěji funkci dotváření atmosféry, může umožnit krátké vhledy do jednání postav, ale bývá to tak zpravidla jen v omezené míře. Drtivá většina veškerého dění na scéně je divákovi předávána formou pohybu. Součástí pohybového projevu (tanečního, chcete-li) jsou však také určité herecké akce, které se odehrávají buď současně s abstraktnějším pohybovým materiálem který je sám o sobě spíše nositelem nějaké atmosféry (tanec s určitým konkrétním pocitem či prožitkem, třeba strachu, nudy, zvědavosti atd...), nebo stojí naprosto svébytně a pak často mívají význam dosti klíčový k pochopení dění, které se na jevišti odehrává. (Například chce tanečník upoutat něčí pozornost, proto k němu přistoupí a dotkne se ho. Chce někoho potěšit, naprosto civilně ho tedy obejmě. Neví si rady, bezradně kouká před sebe, jen přemýšlí co se to vlastně stalo, jak má v dané situaci zareagovat, co dál dělat, atd...) Tyto samostatné herecké akce díky své pohybové jednoduchosti – civilnosti - dávají divákovi šanci zorientovat se v často jinak dosti abstraktním dění na scéně.

V běžném životě je naše jednání určováno neustálým přemýšlením o vlastních citech, pocitech, smyslových vjemech přicházejících k nám z okolí, dojmech, názorech, o svém jednání (minulém, přítomném i budoucím) atd.... Okolní svět neustále reflektujeme formou jakéhosi **vnitřního monologu**, který sami se sebou v duchu vedeme. (V duchu komentujeme právě prožité události, projevujeme údiv, leknutí, radost, vztek, atd...,

opakujeme si na co nesmíme zapomenout, klademe otázky a v zápětí si na ně sami odpovídáme, nebo alespoň onu odpověď hledáme prostřednictvím dalších vnitřních rozprav se sebou samým). Umění „nemyslet na nic“ ovládá málokdo. Vyžaduje totiž jistý trénink koncentrace. Neustálé vnitřní rozmlouvání se sebou samým je pro nás tak samozřejmé, že si ho mnohdy vůbec neuvědomujeme, tím spíše si ho neuvědomují děti.

Velmi podstatné však je, že tento náš neustálý vnitřní monolog se navenek projevuje určitým jednáním, i když někdy jen minimálně (například jen postojem, mimikou obličeje, gestem, zabarvením hlasu, zčervenáním a podobně). Tyto minimální fyzické změny se většinou dějí podvědomě a my je při komunikaci velmi silně (i kdy mnohdy také podvědomě) vnímáme. Jejich důležitost pro pochopení obsahu sdělení je naprosto zásadní. Dokáží změnit význam slov pronesených mluvčím. Obsah sdělení správně pochopíme mimo jiné i tehdy, jsme-li schopni správně dešifrovat tyto vnější signály.

Aby jednání v rámci určité divadelní akce bylo pravdivé, musí být stejné jako v životě, tedy ovlivněné představou a vnitřním myšlením. Teprve pak nastává vnější reakce těla. Vnější pravdivost jednání na základě vedení vnitřního monologu si děti mohou dobře uvědomit například hrou „na vnitřní hlas“, kdy pedagog napovídá na co v nastolené konkrétní situaci mají myslet. (Například: „Stojíš na zastávce, čekáš na sestru, máte spolu jet navštívit babičku. Sestra ale stále nejde, ačkoli tu měla dávno být.“ ... „Ach jo, kde zas vězí? To jí podobné! Nemohla by alespoň jednou přijít včas? No asi ne. Jé, počkat, není támhle to už ona? Zavolám ji! Káťo, Káťo!!...Aha to není ona. Kdybych si vzala brýle, nemuselo by docházet k těmhle trapasům. No, budu dělat že nic. Půjdu se třeba podívat kdy jede další tramvaj. Tuhle

už beztak nestihneme ...“). Děti pak jednají až na základě pokynů tohoto vnitřního hlasu, tedy pedagoga.

Proměnu obsahu sdělení na základě například tónu hlasu si mohou děti vyzkoušet v jednoduchém cvičení, kdy tutéž krátkou větu (například: „Představ si, zítra tam mám být už v osm.“) opakují s různým vnitřním pocitem (strachem, studem, vítězoslavně, překvapeně, pobaveně, rozzlobeně atd...) a pozorují, jak se na základě vnitřního prožitku mění barva jejich hlasu, ale i například mimika postoj a podobně.

Obdobně je tomu i s pohybem. Jinak se v reálném životě hýbeme jsme-li radostní, ustaraní, vystrašení atd...(proměny se týkají postoje, výrazu tváře, ale i celkového charakteru pohybu, který se minimalizuje, zpomaluje, nebo naopak zrychluje, zostří, ztěžkne, zveličí, stane se plynulejším, trhanějším atd...) Proto si můžeme na jednoduché, dostatečně abstraktní pohybové frázi vyzkoušet obdobu hry, kterou jsem právě výše popsala a opět pozorovat změny vnějšího charakteru pohybu na základě vnitřní představy, tedy navození určitého vnitřního pocitu.

Když nejsou herecké akce tvořeny způsobem uvědomování si vnitřního hlasu, ale jen jako bezmyšlenkovité reprodukování jednotlivých replik, působí velmi nepřírozeně, mohou být dokonce obtížně pochopitelné pro diváka. (Reakce na určitou akci je mnohdy například o něco rychlejší, než by byla ve skutečném životě, kdy je třeba napřed vyhodnotit situaci, rozmyslet reakci a teprve pak zareagovat.) I divák, který akci zvenčí přihlíží, jedná vnitřně sejně, tedy snaží se situaci napřed analyzovat a pak vnitřně reaguje, tzn. očekává určitou reakci také ze strany performerů. Když se akce před jeho zrakem odehrávají příliš rychle, nebo je-li řeč příliš monotónní (to samé platí o pohybu), působí nepřírozeně a nepravdivě. Divák nemá šanci se do dění, které se před ním právě odehrává, dostatečně

položit, je ochuzen o možnost prožívat ho spolu s aktéry. Proto je neustálý nitřní monolog se sebou samým o právě prožívaném velmi podstatný. Zásadním způsobem ovlivňuje celkový charakter pohybu. Teprve s výrazným vnitřním uvědomovaným prožitkem získává pohyb na své přesvědčivosti, sugestivitě, neobyčejnosti, jistotě. Bez vědomí toho, proč se pohyby vlastně odehrávají, můžeme pohyb (ať už jakkoli technicky propracovaný a precizně provedený) označit za pouhé cvičení, které k divákovi promlouvá jen nejasně, nepřesvědčivě, povrchově, formálně.

Obecně bychom také mohli říci (i když to neplatí v naprosto všech případech), že čím je pohyb technicky náročnější, čím větší vyžaduje koncentraci tanečníka na jeho správné technické provedení, tím méně prostoru zbývá pro koncentraci na vnitřní prožitek. Obdobně i divákova mysl je v tu chvíli natolik zaměstnána rozplétáním složitých a rychle se měnících obrazců tanečnickova těla v prostoru, že nestačí vnímat vedle formy i jemné nuance které nastávají v rovně obsahové (hovoříme o „přepohybované“ choreografii). Čím náročnější, složitější, je pohyb (podobně je tomu také s textem v činoherním představení), tím méně prostoru zpravidla zbývá na vnitřní prožitek jak interpreta, tak také diváka. Pedagog a choreograf toto musí mít vždy na paměti a to především, jedná-li se o děti, jejich pohybové dovednosti jsou zatím ještě v začátcích svého rozvoje.

#### **4./4.a Obecné cíle dramatické výchovy**

Nejdůležitějším úkolem dramatické výchovy je rozvoj a podněcování **představivosti a fantasmie**, dále pak podporovat a uplatňovat intuici a celkově všestranný rozvoj tvořivé složky osobnosti.

Dramatická výchova dává jedinci **prostor k sebevyjádření prostřednictvím umělecké činnosti**. Dalším cílem je uspokojení vrozené potřeby člověka být platným a funkčním článkem své společnosti. S tím souvisí právě ona potřeba sebevyjádření. Člověk cítí touhu dát okolí najevo svou jedinečnost, ukázat své speciální schopnosti a dovednosti ve kterých vyniká a kterými by mohl být ostatním také prospěšný. Aby tato potřeba mohla být vůbec naplněna, člověk v sobě musí tyto své specifické charakteristiky vůbec objevit. Existuje mnoho lidí životně nešťastných, kteří v sobě nedokázali najít to, co jim skutečně „dobře jde“, pro co mají cit, nadání, v čem se vyznají, čím by se mohli v životě zabývat, aby se i oni mohli stát plně funkčním a sociálně platným článkem společenského systému. Bez uspokojení této nutnosti člověk zřejmě nemůže prožívat skutečně šťastný život. Dramatická výchova klade důraz na budování pocitů jistoty (důvěry v sebe sama i okolí), sounáležitosti s druhými, zbavování zábran, umožňuje svobodné sebevyjádření.

Tvořivá dramatika dává také jedinci možnost k legitimnímu způsobu **vyjádření svých citů**, jejichž vnější projevy v běžném životě. Dramatická výchova dává možnost nejen k projevu negativních emocí, čehož se v běžném životě střežíme, ale také k pohovoření o nich, k pojmenování některých zásadních problémů týkajících se jich (např. společenská tabu). Prostřednictvím her a improvizace se můžeme ocitnout v situaci někoho jiného, a tím spatřit svět také z jiné strany než je ta naše. Tato metoda napomáhá ke vzájemnému pochopení a tedy respektování a toleranci lidí mezi sebou.

Dávat podněty k **samostatnému uvažování** a zaujímání kritických stanovisek k názorům ostatních i k těm svým (a to především), to je další z témat dramatické výchovy.



V neposlední řadě je dramatická výchova zaměřena také na celkovou **kultivaci projevu** člověka (postoj, artikulace, ortoepii, dýchání, ...) na zkvalitnění vlastních prostředků mezilidské komunikace (správné vyjadřování z hlediska jeho obsahu i formy).

Z obecného pohledu můžeme říci, že cíle dramatické výchovy jsou totožné s našimi hlavními cíly v pohybové výchově. Forma „uměleckého“ vyjádření je ale jiná, tedy i cesta k jejich dosahování vede o kousek jinudy.

#### **4./4.b Základní body protínání dramatické a pohybové výchovy**

Hlavním klíčem, specifikem, ústřední charakteristikou podstaty metod dramatické výchovy, která je jedním z podstatných inspiračních zdrojů naší práce s dětmi, jsou **hra v roli a fikce**. To je postup, při němž člověk prožívá proměnu své vlastní osobnosti, aby se vtělil do role někoho, nebo něčeho jiného. Tento princip je pro dítě hlavním přínosem dramatické výchovy, protože mu umožňuje nahlédnout svět „jinými očima“, než jen z hlediska své vlastní osoby. „Obout si boty druhého, znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na svět jeho očima, jednat v postavě“ (Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. str. 95)

**Hra v roli** má několik stupňů, na jedné straně jsou to různá cvičení (rytmická, mluvní, uvolňovací a další...), dále jsou to skupiny jednotlivých rolových úkolů realizované různými formami ve škále od pantomimy po plnou hru (např. v roli domácího kutila, kdy se hráč přenáší do této role se vším co k ní ve skutečném životě náleží, jako bychom opravdu byli domácím kutilem). Z těchto popsaných stupňů, si pro naši pohybovou výchovu s dětmi vybíráme především pohybová cvičení.

Sledujeme tedy specifika vnějšího, tělesného, fyzického, projevu osoby, tvora, nebo jevu, které se pokoušíme pohybově ztvárnit (nejen beze změny převzít, ale tvůrčím způsobem zpracovat).

Při této technice se naopak střežíme toho, aby se děti pokoušely o vyjádření pantomimické, které se inspiruje často schematickými, jaksi obecnými a zjednodušenými či „typickými“ pohyby, které charakterizují danou činnost či profesi. Například „plaveme-li pod vodou“, nebudeme dělat pomyslná tempa rukama, i když by jistě každý na první pohled hned pochopil o jakou akci se jedná, ale pokusíme se vcítit do pocitů člověka potopeného pod vodou, uvědomit si zásadní změnu vlastních pohybů nastalou vlivem tlaku okolní vody, vlivem zadržení dechu a podobně. Při tom se snažíme nacházet vlastní cestu, vlastní formu vyjádření, pokoušíme se co nejhlubší prožitek pocitů člověka pod vodou, neboť jen tak můžeme nalézt přesvědčivé, sugestivní, autentické a tedy kvalitní pohybové vyjádření.

Tato vnitřní představa nám pouze pomáhá nalézt pohybové možnosti svého těla, pomáhá vytvářet vlastní pohybový slovník. Není naším cílem, aby oko nezasvěceného diváka ihned rozpoznalo o jakou konkrétní akci se jedná, že tedy jde o člověka pohybujícího se pod vodou. Tento prvek určité jakési „neopisnosti“, „nedoslovnosti“, tedy abstrakce, je posléze možno dále tvořivě využívat, kdy právě vzniklé pohyby slouží pouze jako pohybový materiál určený k dalšímu zpracování. Například můžeme ponechat dynamiku pohybu konaného „jako pod vodou“ a určit další omezení, například vše se odehrává pouze na zemi, kdy se podlahy dotýká co největší plocha těla. Tak postupně vzniká pohyb, který je sám o sobě nositelem určité atmosféry, či pocitu, který chceme divákovi předat. Jeho konkrétnější význam závisí na kontextu celku do kterého je zařazen.

Naproti tomu oko diváka zasvěceného – například jiného dítěte, které se lekce účastní – by mělo být schopno rozpoznat, kde spočívají případné odlišnosti v pohybu při porovnání s „realitou“. Dochází tedy k propojování vlastní reálných zkušenosti a imaginace. Například využívá-li dítě v roli člověka potopeného pod vodou rychlý švihový pohyb, nebo hlasitě dupe, ostatní by měli být schopni identifikovat tuto neshodu v porovnání s realitou, tedy svou dosavadní zkušeností pohybu vlastního těla pod vodou. Vnitřní představa, přenesení se do určité role, pomáhá dětem při hledání a objevování pestré škály pohybových možností, které jako lidé máme. Pomáhá utvářet pohybovou formu tak, abychom předešli vytvoření pohybových klišé a zlovyku jen „cvičit“, namísto pohyb vnitřně prožívat. Pedagog však musí trvat na maximálně precizním provedení (v rámci možností každého jedince), aby docházelo k neustálému posunu a rozvoji a ne naopak k postupnému úpadku či stagnaci v pestrosti pohybového vyjádření.

Hra v roli má tři základní stupně: Při simulaci dochází pouze ke změně daných okolností, avšak hráč jedná stále jen sám za sebe (já plavu pod vodou). Alternace znamená jednání na základě obecných vlastností (jsem např. blíže nespecifikovaný potápěč plující pod vodou). Nejvyšší formou je pak charakterizace, která se už blíží v dramatické výchově herectví. Spočívá v přenesení do role konkrétní postavy (jsem určitý konkrétní potápěč pod vodou). Jednání, reakce jsou určeny osobnostními vlastnostmi dané postavy, kterou hráč ztvárňuje.

V ryze fyzickém, neverbálním vyjádření je sice možné použít celé škály těchto tří stupňů a jejich mezistupňů, jejich vzájemné rozdíly a hranice ale nejsou ve výsledku možná tolik jasné a ostré jako při běžném činoherním přístupu, který je ze své podstaty obecně daleko konkrétnější svou formou sdělení.

Dále jsou často ztvárněny za přispění jisté umělecké zkratky. Zejména pak charakterizace může v tanečním divadle znamenat spíše pomocnou, velmi konkrétní a hlubokou představu sloužící pro inspiraci pohybového vyjádření, v mnohém pak přichází na pomoc pro pochopení pro diváka kostým, scénografie, světla, hudba, ..., tedy symbol, znak.

Dalším důležitým prvkem metod dramatické výchovy je **situace**. Tento klíčový pojem znamená v nejširším slova smyslu vzájemný vztah či vzájemné postavení různých prvků, souhrn podmínek. Ve společenských vědách se jako situace označují konkrétní vztahy vedoucí k nějakému jednání, dění či ději. Dramatická situace pak znamená vztah, který k jednání, a tedy ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost. Bývají spojeny s konfliktem, nebo překonáváním nějaké obtíže, či překážky. Člověk na nastalou situaci reaguje vlastní aktivitou. Situace na jedné straně chování člověka podněcuje, ale na druhé straně se jeho jednáním také přetváří a utváří, tedy mění. I tuto typicky divadelní, dramatickou techniku využíváme v tanci a pohybovém divadle. Jeden konkrétní příklad za všechny uvádím v kapitole Stavba hodiny po stránce dramaturgické a pohybové. Jedná se o hru na námořníky, kteří se ocitli na právě se potápějící lodi. Situace sama o sobě podněcuje k navázání dialogu dvou postav. Ve sféře pohybu tedy k pohybové partnerské nebo skupinové spolupráci. Dětem navíc navození dramatické situace umožňuje položit se plně do hry, kde jsou jasné určité konkrétní překážky, se kterými je nutno si (tvůrčím způsobem) poradit. Jejich tělo pak jedná spontánněji, pohybová omezení (jak o nich pojednávám v dalším odstavci „improvizace“) vyplývají ze situace jako takové. Tyto hry mají také sociálně osobnostně význam, jde

o jednání v určitém vztahu, o čemž se rovněž zmiňuji níže, v další kapitole.

Další ze základních metod dramatické výchovy je **improvizace**. Důležitosti této techniky jsem se zde dotkla již několikrát. V tanci a pohybové výchově při tom rozeznáváme podobně jako v dramatické výchově tři základní druhy improvizace, a to improvizaci připravenou a fixovanou opírající se o určité konkrétní téma. Při ní vzniká první pohybový materiál, který je tanečník schopen přesně zopakovat několikrát za sebou, při čemž témata mohou mít různou povahu (viz dále). Dalším druhem improvizace je improvizace nefixovaná opírající se o určité konkrétní téma, kdy tanečník tvoří pohyb přímo na místě, pouze dbá bližší specifikace ze strany pedagoga či choreografa, které má jeho pohyb podléhat (v dramatické výchově bychom našli ekvivalent této aktivity, jedná se o tzv. „hru spatra“). Posledním stupněm je volná improvizace, tedy nepřipravená a nefixovaná, opírající se o abstraktní téma, vychází z vyjádření momentálního dojmu či pocitu (například z hudby, básně, prostoru, vlastního vnitřního pocitu, rozpoložení...) Ta bývá někdy obtížná, neboť neklade žádná jasnější omezení vůči kterým by mohl být pohyb vztažen. Mnohdy však dětem (především těm menším, vyjadřujícím se ještě velmi spontánně) nečiní na rozdíl od dospělých větší problém. V některých úzkostlivějších nebo málo sebevědomých dětech, ale často hlavně v dospělých, však vyvolává tato instrukce volné improvizace jakýsi blok, který se navenek projevuje „tupými“, nejasnými pohyby, působícími nedotaženě a nepřesvědčivě. Velmi důležité je navození atmosféry a hluboký citový prožitek. Při posledním zmiňovaném improvizacním projevu dochází k obohacování pohybové zásoby více zevnitř

interpreta než vnějším působením vedoucího (pedagoga, choreografa).

V oblasti taneční improvizace, bez které se současný tanec naprosto neobejde, neboť je jí do jisté míry charakterizován, je důležitá co nejpřesnější instrukce, ve které však stále zbývá dostatek místa pro vlastní tvorbu.

#### **4./4.c Vzájemný vztah procesu a produktu:**

Ve srovnání s dramatickou výchovou je v našem pojetí pohybové výchovy proces a produkt v podobném vzájemném vztahu. Tedy proces je důvodem proč se běžná setkávání konají, i když je možné a obvyklé vytvořit ze vzniklého materiálu drobné jevištní dílko (určené především pro zraky rodičů a přátel). Jeho cíl je především motivačně informační. Motivuje děti, které se těší na veřejnou ukázkou pro rodiče, informuje rodiče a přátele o dění v kursech.

Náplň tohoto představení je vybrána z celku všech aktivit, které si děti měly možnost za určitý časový úsek (většinou půl rok) vyzkoušet a které měly největší ohlas. Vznikne jakýsi abstraktní jevištní tvar (přibližující se tzv. „open class“), kdy se jednotlivé aktivity prolínají a propojují v jeden homogenním dojmem působící celek, který se však příliš neliší od skutečné lekce. Ukázky se účastníme také my – pedagožky, a to aktivním způsobem, stáváme se dvěma stejně hodnotnými částmi skupiny jako všechny děti, tzn. vstupujeme s nimi do většiny (i když ne naprosto všech) pohybových improvizací, partnerské pohybové práce atd, tedy jako v běžné hodině. Tato prezentace nevyžaduje zpravidla žádné speciální kostýmy (pouze v rámci možností upravený vzhled) či rekvizity, hudba je použita obdobně jako během našich pravidelných setkávání. Vše se však odehrává ne jevišti za přispění světla, se kterými zpravidla jemně pracujeme

pro dotvoření atmosféry. Tok jednotlivých pohybových akcí se nezastavuje jako v běžné hodině, ale organicky se přelévá z jedné aktivity do další. Vše je spojeno v logický celek s dodržující jistý dramaturgický oblouk (např. od co nejdynamičtějšího pohybu přes zklidnění, technicky náročnější akci do opětovného umocnění rychlosti, dynamky, velkých pohybů v maximální vzájemné interakci a pod...)

Z pravidelných setkání může vzniknout také představení blížící se svým tvarem více běžnému jevištnímu tvaru (tedy pohyb zde není pouhou „skládačkou“, ale je pořízen obsahu sdělení celé choreografie). Práce na tomto představení však zabírá mnoho času a je třeba na něm pracovat soustavně již od začátku roku. To však není typické pro námi vedené běžné lekce kreativního pohybu s dětmi. V takovém případě dochází k záměně kladení důrazu z procesu na produkt. (I když i tento přístup může být pro děti v mnohém přínosný, je zde umocněna motivace dětí, stoupá tedy i jejich výkonnost.)

## **Praktická část**

---

### **5 Úvod, cíle**

V praktické části mé práce bych se pokusila popsat některé mé dosavadní pokusy ověřit platnost výše uvedených teoretických závěrů v praxi. Pro srovnání jsem vybrala tři různé skupiny dětí. U každé skupiny byla použita stejná technika, tedy psychofyzické hry a improvizace, avšak cíle, kterým jsme se společně chtěli přiblížit, se lišily.

V prvním případě jsem se pokusila aplikovat tuto techniku na vzorek dětí běžné třídy základní školy, pro něž byla taneční výchova pouhou součástí rozvrhu nařízenou „shora“, samy si tuto aktivitu nezvolily jako tzv. „volnočasovou“. Absolvovaly tři hodiny pod mým pedagogickým vedením ve své kmenové škole se svými spolužáky. Protože se jednalo o třídu (přesněji řečeno její polovinu) se zjevnými sociálními problémy, pojala jsem naše schůzky jako jistý způsob psychologické intervence. Mým cílem bylo větší vzájemné sblížení dětí, navození pocitu sounáležitosti se skupinou, prožitek pozitivních pocitů z tvořivé práce. Pohybová složka zde sloužila spíše jako prostředek, nežlo primárně o její hlubší rozvoj.

Druhá skupina se vyučování pohybové výchovy zúčastňuje pravidelně po škole jednou za týden. Tento kurz navštěvují děti, které se sem dobrovolně přihlásily většinou na základě otevřené hodiny. Z naší strany neprobíhal žádný speciální výběr dětí na základě talentu či jiných kritérií. Skupinu společně s kolegyní



Terezou Ondrovou vedeme celkem šest měsíců. Naše dlouhodobé cíle se zhruba překrývají s cíli popsány v předešlé kapitole. Kromě toho jde samozřejmě o probuzení citlivosti pro pohyb.

Posední skupina dětí o které se ve své práci zmíním, je svým složením dosti specifická. Má pouze pět členů, které jsme samy pečlivě předem vybraly. Naším kritériem při jejich výběru nebyl pouze pohybový talent, ale také vzhled (vybíraly jsme také určité „typy“), schopnost kooperace, flexibilita a otevřenost jejich rodičů a ochota k vážnější spolupráci, chuť dětí účastnit se těchto setkávání. Tuto skupinu jsme vybraly se záměrem vytvořit pohybové představení s dětskými interprety a zde jsme svou metodu v promyšlenější verzi aplikovaly vlastně poprvé.

V závěru se pokusím o krátké shrnutí a porovnání průběhu i výsledků práce v rámci těchto tří skupin dětí.

## **6 Tanec do škol**

### **6./1 Uvod**

Následující popsané lekce jsem měla možnost připravit a provést v rámci projektu „Tanec do škol“, který zaštiťuje Tanec Praha, o.s. a jeho ředitelka Yvona Kreuzmannová. K tomuto záměru byla vybrána fakultní základní škola Lyčkovo náměstí v Karlíně zřejmě ze tří důvodů: školu navštěvují obě děti paní Kreuzmannové, v krásné školní budově se nachází také „multifunkční učebna“ (čistá, vyklizená, velmi prostorná třída s kobercem po celé ploše podlahy vybavená též cd přehrávačem) a navíc je to škola vedená velmi schopným a otevřeným ředitelem, který projekt touto formou podpořil.

## 6./2 Charakteristiky skupiny

Mé tři vyučovací hodiny pohybové výchovy se uskutečnily ve třetí třídě rozdělené na půl (pět chlapců a sedm dívek, tři děti byly romského původu). Do rozvrhu byly zařazeny výměnou za běžnou hodinu tělocviku, v pátek pátou, tedy poslední hodinu. Druhá část třídy tou dobou pokračovala s třídní učitelkou v běžné výuce. Skupinu jsem měla možnost pozorovat dvě předchozí lekce pohybové výchovy vedené jinou pedagožkou.

Skupina byla složena vesměs z dětí hlučných, nesoustředěných, majících potřebu strhávat na sebe pozornost neustálým vyrušováním a vzájemným fyzickým napadáním. Děti nebyly mnohdy schopny dodržovat základní pravidla vzájemné komunikace, neustále sobě i mně skákaly do řeči. Když měly potřebu něco podotknout, neváhaly vykřikovat. Hlásit se o slovo zvednutím ruky se jim nedařilo. Jejich verbální projevy měly velmi nízkou úroveň. Mnohdy bylo obtížné postřehnout v záplavě „plevelných slov“ (to, že, jako, prostě, hm, atd.) samotnou podstatu sdělení. Většinu energie vynakládaly na destrukci mé i své vlastní práce. Obrovské problémy měly kromě kázně také se soustředěností. Většina dětí ze skupiny vyžadovala mnoho individuální pozornosti, s kladným hodnocením jejich práce se ale jejich motivace viditelně zvyšovala. Při jejich práci (nesoustředěné, málo snaživé) nedocházelo k pocitu uspokojení ze seberealizace. Negativní, destruktivní řešení úkolů děti nenaplňovalo, přesto v něm pokračovaly. Důvodů k takovému způsobu chování může být mnoho. Vysilující lekce končila mnohdy bez dosažení jakéhokoli cíle, prázdně.

## 6./3 Cíl práce

Mým hlavním cílem byla snaha děti zklidnit a přimět je k soustředění. Vést je k vzájemné ohleduplnosti a vstřícnosti. Modifikovat vzniklé vzorce jejich chování směrem od destrukce k tvorbě. Dojít ke vzájemné dohodě na jasně stanovených pravidlech a také k jejich následnému dodržování. Dalším cílem bylo probudit v nich zájem o tvořivou činnost konanou společně, pokusit se navodit přátelskou, klidnou a inspirativní atmosféru.

Dokud nebude těchto cílů alespoň z malé části dosaženo, není možno počítat s hlubším rozvojem pohybových dovedností. Proto pohyb v tomto případě sice zůstává spíše v rovině prostředku, nejde primárně o jeho kultivaci, avšak zvolené aktivity by měly mít i určitou estetickou úroveň či kvalitu, neboť i tím se dětem dostává určitého cenného poznání.

## 6./4 Náplň jednotlivých lekcí

### Setkání první

**Téma:** Pomoc

**Podtémata dílčí:** Následování skupiny, důvěra, heslo „jeden za všechny, všichni za jednoho“, definování, pochopení a přijetí hesla jako pravidla naší skupiny.

**Úvod:** Společné představení v kruhu.

**Rozehrátí: Honička se zachraňováním.** Dvě až tři děti mají babu, chytají ostatní, všichni běhají po čtyřech. Kdo dostane babu, vytvoří ze svého těla bránu, kdo bránou proleze, zachrání kamaráda, ten pak může pokračovat ve hře. (Hraje-li hudba, děti běhají po čtyřech břichem směrem k zemi - jako pes - když hudba nehraje, běhají po čtyřech břichem směrem ke stropu - jako rak. Brány jsou stejné, způsob zachraňování taky.)

### **Hry:**

**„Na horolezce“:** Podlaha se mění v příkrou skálu (sklopená rovina). Nejprve každé dítě samo vyšplhalo až nahoru. Z „vrcholu“ mohou všichni natahovat ruce a pomoci ostatním překonat rychleji poslední úsek. Pak se děti „sesypou“ ze srázu opět dolů pod skálu.

Splhají podruhé, ale tentokrát si mohou ve dvojicích, které si samy vyberou, pomáhat, mohou se vzájemně překvapovat tím, že jeden „jakoby padá“, když mu podklouzne noha či ruka, potřebuje rychle pomoci, vyžaduje rychlou reakci spoluhráče. Při hře na sebe mohou jakkoli pokřikovat, je-li to součástí hry v roli horolezce (potřebují-li pomoci, atd...). Cílem je dostat celou dvojici nahoru. Nevítězí ten, kdo je nahoře první, ale kdo při lezení vypadá nejvěrohodněji, tedy jako dva skuteční horolezci na skále. (Důraz není kladen na kvantitu, ale na *kvalitu*!)

Potřetí šplhají dva horolezci a jeden zraněný (nemůže sám lézt, druzí ho musí společnými silami na skálu vytáhnout). Trojice jsme sestavili částečně podle vůle dětí, částečně na můj popud. Děti musí najít způsob, jak si pomoci vzájemně při nesení jednoho zraněného, jak ho dopravit nahoru. Dodržují přitom ale pravidla lezení po skále (musí se držet alespoň třemi končetinami). Stále platí pravidlo kvality lezení. Skupina splní úkol, když se všichni dostanou v pořádku na vrchol.

Snahou je navázání fyzického kontaktu mezi dětmi - ne agresivního, ale pomáhajícího. Definování, pochopení a přijetí hesla „jeden za všechny, všichni za jednoho“.

**Protahání těla:** Samostatně, prostřednictvím imaginace. Představa, že místo kůže máme tělo pokryté maličkými obličejí, jedním vedle druhého. Všechny obličejí chtějí naráz vidět a slyšet vše kolem sebe. Děti se jim to snaží umožnit, nastavují všechny „plošky“ svého těla do všech směrů a stran kolem sebe.

Mají zavřené oči, dívají se jen prostřednictvím obličejíčků na kůži. Učitel dětem připomíná, kde všude mohou obličeje být, aby nevynechaly žádný kousek (za ušima, na dlaních, na loktech, v podpaží, na zádech, v podkolenních jamkách, mezi prstíky u nohou, na břiše...) Děti plasticky „ždímají“ hmotu svého těla a nalézají dosud nepoznané pozice vlastního těla.

Modifikace téhož, pokračování: Obličeje se chtějí dotýkat tvářemi podlahy – přecházíme na zem. Děti se dostávají do velmi těsného kontaktu s podlahou, zavřené oči. Končí v nehybnosti, pozvolné zklidnění.

**Hluboké dýchání:** Jógová dechová vlna. Krátké soustředění, uvolnění, relaxace, ležení v naprostém tichu.

**Hra na „magnet“:** Navazuje plynule bez pauzy na předchozí aktivitu. Když děti ještě leží a jsou v klidu, stávají se všichni hřebíky. Jeden člověk, ležící zhruba uprostřed skupiny, je magnet, který nabude svou magnetickou sílu po doteku učitelem. V tu chvíli jsou ostatní okamžitě k němu přitaženi ohromnou silou na jednu hromadu. Magnet změní svůj pól a hřebíky od sebe odpudí. Děti se opět co nejrychleji „rozstříknou“ co nejdál od magnetu všude po třídě. V tu chvíli se stává magnetem někdo jiný (jmenovaný, čeká na dotek od učitele), děti se pak společně sesypou na hromadu jinam, magnet je opět odpudí zpět do prostoru...

**„Had“:** V posledním „zmagnetizovaném chumlu“ se všechny děti vzájemně chytí co nejkrkolomněji, nejneobvykleji, nejpodivněji za různé části těla a pokusí se vymotat, aniž by se pouštěly.

Na konci vytvoří kruh, učitel se do něho přidá a vyzve děti aby si sedly.

**Reflexe v kruhu:** Děti hodnotí celou hodinu, svou práci, práci ostatních, co se povedlo, co ne a proč, sdělování zážitků a poznatků. Odhalení tématu hodiny.

---

### **Zhodnocení:**

Přes mé obavy dopadla první hodina nad veškerá má očekávání. Zdálo se, že děti mají do práce chuť, nechaly se strhnout hrou, přijaly ochotně „mušketýrské heslo“ a dokonce si ho vzájemně připomínaly, když měly pocit, že je někdo porušuje.

Chovaly se k sobě nebyvale ohleduplně, i ve smíšených skupinách po třech (chlapci, dívky) při „lezení po skále“.

Bohužel na hodinu děti přišly o necelých 10 min později. Se zvoněním začali do třídy nakukovat nějací dospělí (rodiče? družinářky?), takže jsme museli práci přerušit během „hada“.

Stačila jsem jen v rychlosti v kruhu poděkovat a připomenout příští týden. Na reflexi nezbyl čas. Z práce dětí jsem měla velmi dobrý pocit, a to především z toho, že se nechaly ochotně nadchnout pro hru.

### **Setkání druhé**

**Téma:** Předávání

**Podtémata dílčí:** Sdílení, vedení a následování, proměňování, směňování, darování, braní

**Rozehřátí, hra „na strašidlo“:** Jeden člověk se stane strašidlem (pitvorně zkroučí své tělo včetně obličeje, může vydávat také podivné i velmi hlasité zvuky, celkově má působit zkrátka co nejstrašidelněji).

Na vymezené hrací ploše (hra není tak rychlá jako běžné honičky, proto je prostorově omezena – v našem případě na

polovinu místnosti) se snaží polapit svou „oběť“. Když se to podaří, vstoupí duch tohoto strašidla do polapeného jedince, ten zkroutí své tělo podle původního strašidla včetně grimas obličeje a zvuků a dodá vlastní, ještě strašidelnější grimasu, zvuk, postoj, atd.. A honička pokračuje... Retěz se stále opakuje, hru zrychlujeme přidáním dalšího nebo dalších strašidel.

**Protažení, hra „na tajemnou živou sílu“:** „Oživujeme“ jednotlivé části těla, jednu po druhé. Začínáme rukou, do které „vlijeme“ tajemnou sílu. Ta ruku hněte a plasticky krouťte do všech stran, daruje končetině nebývalou životní schopnost, jako by existovala nezávisle na těle (pokoušíme se nalézt všechny možnosti pohybu ruky při zachování plasticity a plynulosti pohybu). Tato síla se dále přelévá do hrudníku a břicha (působí to samé, co jsme si vyzkoušeli na ruce), pokračuje do druhé ruky, do krku a hlavy včetně obličeje, projde opět tělem do jedné a pak druhé nohy, nakonec se rozhostí v celém těle.

Hluboký nádech a výdech (může být doprovázen hlasitým zvukem) sílu vyprovodí z těla ven.

**Hra „darování zvířete“:** Děti se rozdělí na dvě skupiny. Každý člen jedné skupiny má za úkol vymyslet si nějaké zvíře, které posléze daruje někomu z druhé skupiny. Zvíře jakoby vede s sebou, to mu tropí různé hlouposti (nebo je naopak v klidu a dítě např. jen drží chobot klidného slona... jak kdo chce). Například blecha skáče všude po těle a kouše, lachtan má strašně kluzké a těžké tělo, které se neustále smýká, motýlek má tendenci stále popolétat a znovu usedat na různé části těla svého majitele, nebo cokoli v okolí, těžko se lapí, štěně skáče, plete se pod nohama, obmotává pánovi nohy vodítkem a znemožňuje mu pohyb... (děti dostanou dost času na výběr svého zvířete a přípravu jeho ztvárnění).

Když má každý vymyšleno, uvedou zvířata do akce. Setkají se s druhou skupinou, které darují svá zvířata se slovy: „Rád(a) bych ti věnoval(a) tohle zvířátko jako dar!“ Dítě z druhé skupiny se pokusí uhádnout, co by to mohlo být (na správnosti však nezáleží, naopak, „komolení“ je žádoucí) a se slovy: „Díky, je to opravdu krásný(á) ...“ např. srnka. I když se původně jednalo o slona, zvíře převezme a jde je darovat dál.

Nakonec si v kroužku všichni povídáme, jaká zvířata jsme dostali a jaká jsme naopak darovali, co se vytratilo, co objevilo...

**Rychlá krátká honička:** Když je v kruhu vše řečeno, využije učitel momentu překvapení vezme někomu z dětí něco (cokoli – svetr kolem pasu, gumičku z vlasů), vyvolá honičku, předá předmět někomu dalšímu – do honičky se na chvíli zapojí celá skupinka. Hra skončí tak, že dítě buď chytí někoho, kdo má jeho předmět, nebo ji učitel zastaví. Vše probíhá ale v přátelské atmosféře a opravdu jen krátce.

**Kruh:** Poslední aktivita na závěr. Všichni stojíme v kruhu otočení čelem stejným směrem. Začíná učitel. Vede velmi pomalý pohyb, který po něm ostatní, k nimž je zády, opakují. Pohyb je tak pomalý, aby všichni měli možnost ho opakovat naprosto stejně (avšak nemusí být nutně absolutně jednoduchý, naopak, kreativita se cení). Po nějaké době očním kontaktem předá „slovo“ někomu dalšímu, všichni se pootočí pomalu a plynule tak, aby danému člověku viděli záda, ten pak pokračuje, vede ostatní co nejpomalejším pohybem, ostatní opakují, pohyb se předává dál a dál, aby alespoň jednou vedlo supinu každé z dětí.

**Závěrečná reflexe:** Reflektujeme tuto i minulou hodinu. Děti se pokouší pojmenovat témata hodin jedním slovem. Domínají na jednotlivé aktivity a shrnují, co se dělo, co nešlo a proč.



---

### **Zhodnocení:**

Druhou hodinu byly naprosto nesoustředěné. Většinu aktivit nepochopily (hru „na strašidlo“ a „darování zvířete“ se proto nepodařilo realizovat ani po vynaložení značného úsilí mého asi tří dětí, které hru pochopily). Závěrečný „kruh“ jsem vynechala, nesoustředěnost a neochota ke spolupráci byla maximální, cvičení by bylo předem odsouzeno ke zkáze.

Svou chybu jsem spatřovala zpětně v tom, že slovní instrukce se měly vždy stát již součástí konané akce, aby děti neměly ani chvíli pro sebe, ale byly neustále zapojeny od začátku až do samého konce. Především hoši měli fatální problém porozumět jakékoli instrukci čistě verbálního charakteru. Nepochopili proto bohužel ani jedno pravidlo hry (nebo nechápavost jen předstírali). Po opětovném vysvětlení a názorné ukázce s pomocí dětí, které pravidla chápaly, jsem je v mnohém zjednodušila a hru jsme si zahráli podle pravidel tak, jak je po vynaložení značného úsilí pochopila většina dětí. (Zjednodušení spočívalo především v tom, že nemusely vymýšlet nic nového – strašidlo bylo vždy jedno a totéž, stejně tak zvíře musely uhodnout správně a předat je dál.) Hry ztratily vtíp, tah, neblížily se naplnění mnou stanoveného cíle, ale toto řešení se mi zdálo v tomto okamžiku vhodnější, než donekonečna vysvětlovat svůj záměr, což v dětech vyvolávalo ještě větší nechuť k práci. Děti se po celou dobu lekce neustále pokoušely o simulaci úrazů, aby se nemusely ničeho účastnit (hlavně chlapci, kteří pak ale zpravidla strhli i zbytek skupiny). Odmítaly spolupracovat se mnou i spolu navzájem. Odmítaly být obdarovány, nebyly schopny vymyslet nic vlastní hlavou, zapojit fantazii. Při závěrečné diskusi nebyly schopny pojmenovat možné téma hodiny (této i minulé), ale ani postihnout nedostatky ve spolupráci mezi sebou i se mnou.

Nedokázaly objasnit, co se jim na dnešní a minulé práci líbilo a co naopak ne. Pouze jediná dívka vše vcelku dost snadno shrnula a bez obtíží (až na zoufale nízkou úroveň verbálního projevu) dokázala pojmenovat téměř přesně témata obou hodin a definovala konkrétní problémy týkající se průběhu dnešní hodiny. Ostatní děti zatím vykřikovaly jedno přes druhé, jejich poznámky však nesouvisely s mými otázkami. Spíše se mezi sebou neustále hádaly a verbálně i fyzicky napadaly.

Já jako učitelka jsem nebyla schopna je ničím nadchnout. Nedokázala jsem odhadnout, kde se je chyba (kromě instrukce) a jak změnit vlastní přístup tak, abych hodinu vedla já a ne znuděné drzé děti. Byla to velmi vyčerpávající hodina, kdy bych ocenila každou radu a pohled zvenčí. Jediné možné řešení, které mne napadlo, bylo, dát celé hodině jasný a čitelný příběh od začátku do konce. Příběh, kterým děti budou moci po celou hodinu procházet a na konci bude čekat pointa.

### **Setkání třetí:**

**Téma:** Společná cesta ledovým palácem

**Dílčí podtémata:** Souhra skupiny, kooperace, další prožití a upevnění pravidel skupinové spolupráce („jeden za všechny a všichni za jednoho“), pocítění důležitosti každého člena celku, navození atmosféry zimy, pocitu chladu, nevlídná a naopak tepla, bezpečí, pohody.

**Rozehřátí „běh mezi ročními obdobími“:** Děti běhají maximální rychlostí po celé místnosti. Hraje-li hudba hlasitě je léto, když se hudba ztišuje, pohyb se zpomaluje, nastává podzim, až hudba ztichne úplně, mrzne, je zima. Pak se zase potichu ozývá, děti se protahují, rozmrzají, tají, rozkvétají, běží

opět co nejvyšší rychlostí (jaro a léto). Někdy léto nebo zima uhodí nečekaně.

**Protážení, uvolnění, „nastavování se sluníčku“:** Po posledním zmrznutí, které je delší, přichází velmi pozvolna sluníčko (bez hudby, jen se slovním komentářem učitele). Nastavují mu jednotlivé části těla, které teplem pomalu roztávají, až je celé tělo zahřáté. Sluníčko pálí čím dál víc, až děti tají a měknou jako vosk. Rozlijí se jako jarní sníh na teplou zem, promění se ve vodu a zvolna se do ní vsáknou. Krátké zklidnění, ztišení, relaxace (několikrát hluboký nádech a výdech).

#### **Cesta komnatami ledového paláce:**

1. **„Komnata zmrzlých stromů“** – místnost zarostla hustým jehličnatým lesem. Děti musí lesem projít k dalším dveřím do další komnaty. Když se ale dotknou jen jemně nějaké větvičky, hned na místě umrznou. Je třeba být potichu a nevyplašit zvěř, která tu žije, aby nerozhýbala stromy.
2. **„Komnata plná sněhu“** – když děti projdou komnatou zmrzlých stromů, dostávají se do komnaty, která je od podlahy po strop plná sněhu. Musí vlastním tělem vyhrát chodbičku, aby se dostaly skrz komnatu k dalším dveřím. Položí na zmrzlou sněhovou masu vždy nějakou část svého zahřátého těla (části těla se musí střídát, aby byly co nejteplejší) a ta pak pomalinku „protává“ sněhem a tvoří malý nepravidelný tunel. Mohou na sníh také dýchat. Je důležité si stále pamatovat tvar chodbičky v prostoru, jaký pomalý a neustálý tlak těla vytváří. Všude je úplná tma (jsme přece pod sněhem), cestou zpět se bude znalost terénu hodit.
3. **„Slepá komnata“** – žádné dveře na konci komnaty nebyly, komnata je slepá. Děti se musí vrátit. Jdou svými vyhrátými chodbičkami po dvojicích zpět. Jeden vede, osahává prostor rukama, snaží se rozpomenout, kudy tunel prochází a vede

druhého, který ho následuje prostorem. Mají zavázané, nebo jen zavřené oči, jsou ve vzájemném tělesném kontaktu (způsob je na volbě dětí).

4. **„Komnata praskající ledové kry“** – uprostřed místnosti je deka (pevná křa). Hraje-li hudba, je celá podlaha místnosti bezpečně zamrzlou ledovou krou. Když hudba přestane hrát, začne led praskat (učitel počítá do 5), skupina se zachrání jen na pevné kře – dece. Za zachráněnou považujeme jen celou skupinu. Všichni musí dávat pozor na všechny, zda nepadají do ledové vody. Deku je po celou dobu hry skládána na menší a menší kousek. (Učitel sleduje hranice možností skupiny, ohleduplnost, atd.). Když děti nevydrží na „kře“ déle než do tří, padají do ledové vody a plavou k dalším dveřím, které musí pod vodou najít (učitel zatím nakreslí na tabuli bránu, děti si jí všimnou a postupně všechny „příplavou“, „usuší se“, zahřejí třením dlaní celé tělo) dveře do další komnaty se otevírají.
5. **„Sál střípků ledu“** – ocitají se v sále střípků ledu. Hraje-li hudba, v sále je teploučko, děti běhají prostorem co nejrychleji, aby se ještě zahřály a usušily, (voda v minulé komnatě byla opravdu velmi ledová). Když hudba hrát přestane, ozve se povel krále zimy, např: „Dvojice, dvě dlaně, jedno koleno, jedno chodidlo, jedna hlava!“ (To jsou části těla, které se mohou dotýkat země.) Tímto zvoláním král zimy pokaždé děti začaruje v nehybné střípky ledu. Kdo nevydrží, roztaje v páru a nebude moci do další místnosti (to se nestane). Děti tvoří dvojice a trojice, nakonec všichni zmrznou dohromady v jeden velký ledový střep.
6. **„Tanec pro krále zimy“** (snaha uskutečnit „kruh“ z minulé hodiny). Všechno musí být absolutně přesné, esteticky dokonalé, jako sněhová vločka, jako měnící se

obrázek v krasohledu (pohyb podbarvuje jemná pomalá hudba pro inspiraci). Bude-li se tanec králi líbit, dá dětem překvapení, které si vysloužily.

**Společná skládanka:** „Kruh“ končí v lehu na zemi (to zařídí učitel, dovede všechny na zem bez slovní instrukce, pouze svým pohybem, když dostane „slovo“ – uvolnění, relaxace, zavřené oči). Představa rozehřátého písku, na kterém ležíme a velmi zvolna dýcháme. Každý dostane část velkého obrázku sněhové vločky. Když se „probudí“, společně ho složí (na způsob puzzle).

**Reflexe:** Hledání poselství dnešní poslední hodiny. Reflexe aktivit... Na úplný konec dostanou děti čokoládové Ledové kaštiny a poděkování za spolupráci.

---

### **Zhodnocení:**

Tato hodina byla koncipována jako hodina s rozloučením na konci. Nečekané komplikace způsobil počet dětí. Druhé polovině třídy odpadl tělocvik, takže se účastnila třída celá. Byla to má první možnost potkat třídu pohromadě. Ke svému překvapení jsem zjistila, že učitelka děti rozdělila na „hodnou“ a „zlobivou“ polovinu. To znamenalo, že početně náhle převažovaly děti celkově velmi vstřícné a ochotné ke spolupráci. Snažily se naslouchat a aktivity braly vážně a zodpovědně. Práce šla paradoxně mnohem jednodušeji, než obvykle. Pro mne to bylo příjemné a také zajímavé zjištění, že nižší počet dětí ve skupině nemusí vždy zajistit soustředěnější práci. Nevýhodou byla početnost skupiny při některých aktivitách, které nebyly pro tolik dětí koncipovány. Proto se dostávaly na samou hranici proveditelnosti z kapacitních důvodů (1-3), jiné ztrácely jemnost

a měnily se v jakési mírné davové šílenství (4-5, především ale „kra“, „kruh“ jsem se v počtu 23 dětí neodvážila realizovat). Sněhovou vločku jsem na konci rozstříhala na dvojnásobný počet kousků, aby měl každý ten svůj, naštěstí ji děti ale k mému překvapení složily. Bonbóny jsem nerozdala, nedostalo by se na všechny.

Jinak považuji hodinu přes nečekané komplikace za celkem povedenou. Můj záměr, založený na poznatcích z minula pokusit se celou hodinou vést od začátku jako jednu nit bez zastavení až do konce, se celkem zdařil. Jak jsem ale již naznačila, udržet tuto hodinu zájem dětí nebyl žádný problém. Nedokážu posoudit, nakolik byl tento fakt zapříčiněn mým vedením hodiny a nakolik převažujícím počtem dětí schopných kreativní spolupráce.

## 6./5 Shrnutí

Hodnotím-li celou situaci s odstupem času, mám dojem, že podobné projekty na školách mají přece jen veliký význam. I když bezprostředně po lekci jsem měla spíše opačný dojem. Je důležité definovat některé požadavky, bez jejichž splnění bude takový projekt především plýtváním energie:

1. **Znát prostor pro práci**, tedy jeho velikost, akustiku, nerušenost, atd... Původním prostorem měla být tělocvična školy, velká, hlučná, neútulná, kde bez píšťalky člověk nemá možnost obsáhnout hlasem tak početnou skupinu dětí. V multifunkční učebně bylo sice klima příjemnější, avšak i zde se vyskytlo několik nepříjemností, které bránily plynulému a nerušenému chodu hodiny. Přes třídu měly asi tři nebo čtyři učitelky přístup do svého kabinetu, takže neustále kdosi otevíral dveře na chodbu, vstupoval a

odcházel, tedy velmi vyrušoval. Navíc se učebna nacházela v bezprostřední blízkosti schodiště, takže sem doléhal neustále hluk doléhající zvenčí.

2. **Znát přesný počet dětí ve skupině**, který by se neměl neočekávaně (navíc během již probíhající lekce) měnit. První hodinu se stalo, že do třídy byly rozděleny děti ze 2. A, které nešly se svou třídou plavat. Jedna dívka se do aktivit zapojila, další tři se „dívaly“, to znamená především si povídaly a vyrušovaly už tak dosti náročnou seanci. O překvapení poslední hodiny jsem se již zmiňovala.
3. **Pokusit se rozšířit časovou dotaci hodin**, neboť čtyřicet pět minut týdně (navíc v pátek a k tomu poslední hodinu!) je příliš málo na to, aby děti přijaly jiný styl vedení práce, než na který jsou v prostředí školy zvyklé.
4. **Vzbudit zájem třídní učitelky o dění během setkávání**. V optimálním případě však potřebu aktivně se na programu podílet, zařazovat prvky osobnostně-sociální výchovy do běžných vyuč. hodin, nebo tématicky prolínat náplň hodin kmenové učitelky a náplň našich setkávání, aby děti neměly z celé akce křečovitý dojem. To je šance, jak by mohlo docházelo alespoň k částečnému protínání snah, místo jejich přetínání. V našem případě byla třídní učitelka absolutně bez zájmu, děti posílala na setkání samotné, přestože multifunkční učebnu měla cestou do tělocvičny ze své třídy. Děti pravidelně přicházely na mou lekci pozdě.

Za možnost vyzkoušet si učit netradiční formou problémovou skupinu dětí, byť na tak krátkou dobu, jsem velmi vděčná. Přinesla mi mnoho neocenitelných zkušeností. Současně jsem si ale také uvědomila určitou marnost ve snaze ozdravit sociální klima třídy v daných podmínkách a také svou velkou

nezkušenost. Na papíře s přípravou a v mých představách se jednotlivé lekce zdály být promyšlené a logické. S tím, že by děti plnily mé pokyny bez chyby, jsem samozřejmě nepočítala. Realita však vypadala ještě daleko neuhlazeněji, kostrbatěji a bezradněji, než jsem čekala. To mě vždy mírně znervóznilo. Nevěděla jsem, zda aktivity ještě více zjednodušit, nebo se s tímto faktem prostě smířit. K nalezení odpovědi na tuto otázku by bylo třeba delšího společného hledání, což bohužel nebylo možné.

## **7 Dílna kreativního pohybu**

### **7./1 Úvod**

Jak jsem již uvedla výše, nyní se pokusím přiblížit na vzorku jedné hodiny náplň a charakteristické znaky pedagogické práce se skupinou dětí navštěvující náš kurz pravidelně, dobrovolně ve svém volném čase. Na rozdíl od skupiny dětí v prvním případě, jde v těchto lekcích především o rozvoj pohybových dovedností, rozvoj osobnostně sociálního citění je samozřejmostí, na kterou je zřídka kladen navenek viditelnější důraz. Ve srovnání s první skupinou jde o kolektiv bez závažných mezilidsky vztahových problémů.

### **7./2 Charakteristika skupiny**

Skupina se od začátku roku rozrostla o dvojnásobek, tedy na počet deseti dětí ve věkovém rozmezí sedm až deset let. Všechny děti jsou pohybově nadány průměrně, přičemž roli v jejich fyzickém projevu hraje především jejich celková mentální vyzrálost. Tvoří kompaktní skupinu. Viditelněji se vymykají jen dvě děti, obě s poruchami (jde o poruchu soustředění



kombinovanou s nedoslýchavostí, dále o ADHD syndrom spojený s hyperaktivitou). Počet dívek i chlapců je stejný, tedy pět a pět. Skupina nemá vážnější sociální problémy, pouze dvě dívky, sestry, se téměř bez ustání slovně napadají a vnášejí tak do skupiny poněkud zlostnou atmosféru. Děti jsou (vyjma chlapce s ADHD, který se zpravidla nevydrží soustředit déle než 15-20 min, poté přechází k vlastním aktivitám) vesměs ochotné spolupracovat a tvořivě se podílet na průběhu lekcí. Jsou vzájemně vcelku ohleduplné. Můžeme sledovat i určité kvalitativní posuny ve sféře pohybové (především odbourání prvotního strachu, že ten či onen úkol nebudu schopen/schopna naplnit). S rostoucí vzájemnou důvěrou a hlubším vzájemným poznáním je práce snazší a efektivnější.

### **7./3 Stanovení cílů**

Každou hodinu je sestavujeme jako autonomní jednotku, která je však součástí většího celku zaštitěného jak tématicky, tak z hlediska dlouhodobých cílů, kterých chceme při práci s dětmi v konkrétních aktivitách naplňujících hodinu, dosahovat. Jednotlivé činnosti, tedy praktické naplnění hodiny, jsou podřízeny následujícím požadavkům, které jsou vrstveny do dvou základních rovin:

Tou první je požadavek **pravdivosti a sugestivity pohybového vyjádření**. V tom smyslu pochopení a užití pohybu jako konkrétní reakce těla na nastolenou dramatickou situaci či reakci na fiktivní akci a také vyjádření určitého vnitřního prožitku bez přehnané a zbytečné teatrálnosti. (Podrobněji je tento problém nastíněn v kapitole „Základní body protínání dramatické a pohybové výchovy“.)

V každodenním životě jsme nuceni neustále vstupovat do rolí a vzájemně komunikovat na úrovni verbální i neverbální

s námi samými i s okolím blízkým i vzdáleným, vnímáme a snažíme se řešit nepřetržitě vznikající situace, neustále ovlivňujeme své okolí ať již vědomě, či nevědomě, abychom jím byli vzápětí sami ovlivněni. Při řešení problémů se opíráme mimo jiné o vlastní empirii, fantazii a imaginaci. Všechny tyto i další projevy naší osobnosti, našeho lidství, jsme schopni vyjadřovat také pohybem těla. Za pomoci psychofyzických her a improvizací je možné přiblížit se a zapříst důvěrnější dialogy, které nemusí být nutně a výhradně na bázi verbální. Rozvoj osobnostně-sociálního citění je jedním z našich hlavních cílů. Mou ambicí je tedy mimo jiné podílet se na **vytváření pozitivního klimatu ve skupině**. Vést děti ke **vzájemnému respektování a toleranci**, což je pro skupinovou práci jakéhokoli druhu naprosto nezbytné.

Druhou rovinou je **rozvoj techniky pohybu**. Zde vycházím z propojení prvků moderních a současných tanečních technik (viz kapitola 4./3 „Přehled technik mísících se v současném tanci“) v jeden, co možná nejkompaktnější celek, ve kterém se snoubí práce se střídáním napětí a uvolnění jednotlivých svalových skupin, práce s přenášením těžiště těla, s nadlehčením, švihem, přijetím podlahy jako partnera pro tanec, výrazným rozlišením charakteru pohybů těla jako ostrost, rychlost, prudké zastavení a ustrnutí, jemnost, plynulost, maximalizace, minimalizace, síla, kolaps, atd. Důraz je kladen na **pochopení pohybu** především jako reakce na podnět přicházející zvenčí, nebo zevnitř (viz kapitola 4./3.j „Taneční improvizace“) a na čistotě a pravdivosti jeho provedení v rámci maxima individuálních možností. Přes pohyb podněcujeme děti k pochopení abstrakce a určité umělecké zkratky. Samozřejmostí každé lekce je také **péče o pohybový aparát**. Pozornost je ztřeštěná také na posílení a protažení nejkritičtějších částí těla ochabujících a tuhnuoucích především díky vlivu současného

životního stylu, jednoduchá automasáž jednotlivých částí těla a konečně nezbytná **relaxace a správné dýchání**, které děti učí umění klidu a soustředění.

Zdá se, že dětem v této skupině prospívá a vyhovuje pracovat na jednotlivých pohybových tématech v kratších časových úsecích během hodiny a rychleji střídát aktivity, avšak neustále opakovat dosud poznané a zvyšovat úroveň poznání. Nestává se, že by se dětem podařilo za jedinou hodinu pojmout nový „prvek“ a cele ho zvládnout. Po přílišném opakování se začnou nudit a jejich vzájemné rozdíly se začnou ještě zvyrazňovat, prohlubovat.

Dále se osvědčila cesta osvojování si pohybových dovedností od spontánního pohybu, kdy se snaží naplnit zadání (viz kapitola 7./6 „Záznam jedné hodiny s komentářem“) vlastním způsobem směrem k práci na jemnějších detailech technického charakteru, aby pohyb nebyl bolestivý, když nemusí být, aby bylo lépe využito hospodaření s energií, možnostmi těla v závislosti na principech jeho fungování, aby byl pokud možno plynulý, působil čistě a dotaženě, atd.

Došly jsme s kolegyní k závěru, že pro náš dětský tým bude ideální nějaká dlouhodobá motivace a vytvoření určitého prostředí, na jehož základě budou lekce probíhat. Pojaly jsme naše setkávání jako přípravu „dobrého bojovníka“, harmonické bytosti v jednotě těla s duchem. Vytyčily jsme dvanáct základních charakteristik, které chceme rozvíjet (duševní: odvaha, vytrvalost, tvořivost, soustředěnost, spolupráce, disciplína/ tělesné: síla, rychlost, pružnost, mrštnost, plastičnost, dynamika). Každé ze zmíněných charakteristik odpovídá jedna barva knoflíku (na způsob foglarovských „bobříků“), které děti v závěru hodiny po společné poradě obdrží.

Našívají je na nátepník a snaží se pochopitelně získat celou škálu. Tato metoda nám pomohla mimo jiné také s uzavřením hodiny, kdy rozdávání knoflíků se stalo jakýmsi zakončujícím rituálem. Zároveň jsou níže stanovené kompetence pro nás vodítkem při přípravě lekce. Musíme se pokusit vždy o možnost naplnění všech. Bližší náhled na konkrétní cíle (dlouhodobé i krátkodobé) nabízím v dalších kapitolách.

#### **7./4 Učíme v tandemu**

Těšila jsem se na tento způsob práce, neboť jsem měla dobrou zkušenost z minulého roku, kdy jsme společně s Terezou vedly skupinku pěti dětí po dobu jednoho roku. Byla to ale námi vybraná skupina a naše společná cesta vedla k jasnému cíli, totiž vytvořit divadelní představení se dvěma dospělými a pěti dětskými interprety. Letos je situace jiná, i mé pocity ze společné práce jsou jiné.

Těšila jsem se na další možnost práce s dětmi formou taneční, nebo spíše pohybové výchovy. Doufala jsem, že bude možno mnohé vylepšit, protože nyní nás netlačí čas a nejsme obtěžkány břemenem vzniku představení. Během léta jsem si vytvářela plán všech změn. Byl to však proces spíše intuitivní a podvědomý, bez tužky a poznámkového bloku, či porady s některou z odborných publikací. Bohužel.

Chtěla jsem jednotlivé hodiny ještě mnohem více obohatit po obsahové stránce, ale ne za cenu ochuzení stránky pohybové. Ne že by při předchozí práci tato rovina chyběla, byla ale pochopitelně dosti silně podřízena tématu představení. Těšila jsem se, že budeme s dětmi další rok objevovat svět kolem nás i v nás. Měla jsem mnoho nápadů, témat i možností jejich zpracování.

První schůzky s kolegyní Terezou byly poněkud „bolestivé“. Snažila jsem se ji křečovitě vmanipulovat do svých představ, které jí však nejsou blízké. Zdálo se, že mnou navržené lekce opravdu poněkud ztrácejí na tanečnosti či kvalitativním rozvoji pohybu vůbec. Chtěla mi vyjít vstříc a některé mé nápady uplatnit, ale při realizaci jsem cítila, že hodina trochu vážne. Cítila jsem rozpor, který se odehrával v nitru nás obou. Konečně sama jsem viděla, že mé domněnky se tak docela nepotvrzují.

Vždy jsem chtěla hodinu tématicky zastřešit, což bylo pro nás v začátcích asi nejtěžší (dnes nám tato fáze kupodivu již nečiní větší obtíže). Naší snahou je, aby téma nebylo jen formálním tmelem, ale aby se jeho obsah dostal do podstaty pohybů dětí. Po počátečních obtížích se nám podařilo tento problém eliminovat. Po vzájemné dohodě jsem ale došly k závěru, že se tento rok více soustředíme na kultivaci samotného pohybu, než na „informační“ či „vědomostní“ stránku věci. Kromě jedné dívky, která chodila nějaký čas na balet, je to první zkušenost dětí s pohybovou výchovou. Po této stránce tedy není příliš o co se opřít, na co navázat. Obávám se, že mé nároky na novou skupinu byly příliš vysoké. Z dlouhodobého hlediska bych ale ke svým původním plánům ráda dospěla. Na čem jsme se shodly bez jakýchkoli obtíží, byl požadavek hravé formy a citového prožitku.

Tento závěr i proces, kterým jsme k němu došly, považuji za velmi cenný a také nevyhnutelný. Snad v budoucnu se zvyšující se kvalitou mých pedagogických kompetencí budu schopna lépe odhadnout situaci a použít takovou formu výuky pohybové výchovy, která mi umožní naplnit obsah bez ztráty její estetické kvality.

## **7./5 Struktura lekce**

**Uvod:** Společné rozehrání, hry pro celou skupinu, při kterých dochází k vyvinutí maximální fyzické síly, případně k cvičení postřehu, prostorové orientaci atd... Aktivita obsáhne co možná největší prostor, plochu, nerozvíjí pohybový detail, naopak, k tělu a jeho pohybu přistupují spíše celostně.

**Protažení, zklidnění:** Odehrává se v kruhu, je klidovou, i když aktivní částí hodiny, logicky navazuje na předchozí aktivitu, kterou svou náplní kompenzuje, harmonizuje.

**Hlavní část:** Práce na rozvoji kvality pohybu. Orientuje se na práci každého jednotlivce, navazuje logicky na dvě předchozí části hodiny a vychází z možností jimi otevřených (dostatečné prohrání, protažení, celkové zorientování se v prostoru i ve skupině). V této části hodiny bývá soustředění dětí nejvyšší, je tedy ideální čas pro jeho využití. Zpravidla obsahuje složku práce na kvalitativním rozvoji pohybu v klidovějších aktivitách, dále také složku aktivit spíše fyzicky náročnějších (reakce na postupné klesání pozornosti dětí), v neposlední řadě také složku práce ve dvojicích či malých skupinkách, založené na přímém fyzickém kontaktu mezi členy skupiny.

**Závěr:** Společné uvolnění, relaxace, prožitek pocitu sounáležitosti se skupinou, aktivity technicky nenáročné, zaměřené na pozitivní prožitek z účasti na lekci. Pomyslné rozloučení.

## **7./6 Záznam jedné hodiny s komentářem**

V následujících odstavcích se pokusím detailněji rozebrat jednu konkrétní lekci uskutečněnou 27. 11. 2007 s výše popsanou skupinou dětí v rámci pravidelné Dílny kreativního pohybu divadla Archa. Každý z popisů dílčích úkolů (her) je

rozdělen na tři části. V první části vždy stručně představím obsah dané aktivity, ve druhé části se podrobněji zabývám požadavky na specifické pohybové provedení, aby docházelo k požadovanému pohybovému rozvoji dětí. Pokusím se ozřejmit, na rozvoj které konkrétní dovednosti je ta která aktivita určena. V poslední části se pak zabývám důvody, pro něž jsme každou z aktivit do lekce zapojily. V posledním odstavci jde tedy o souhrn cílů, o jejichž naplnění nám při té které konkrétní činnosti šlo. V závěrečné reflexi se pokusím zhodnotit, zda se mé teoretické předpoklady potvrdily i při jejich praktické realizaci.

**Téma**, či společný jmenovatel pro tuto lekci: **moře**

**Rozehrátí:**

**Stručný popis aktivity:** Honička s menším míčkem, při které všichni běhají prostorem a přihrávají si míček. Kdo má míček, jako kouzlem se náhle na okamžik (na jedno zadržení dechu) ocitá ve vodní říši, po vynoření přihraje míč kamarádovi a opět se pustí do běhu.

**Požadavky na specifické pohybové provedení:** Běháme v celém prostoru jak nejrychleji dovedeme všemi směry – ne jen uprostřed nebo vzadu a ne jen do kruhu. Co znamená pro kvalitu pohybu „ocitnout se ve vodní říši“, popíší, případně předvedou děti samy - stav bez tíže, člověk se může pohybovat jen pomalu, protože voda klade odpor, tělem pod vodou mohou hýbat také vodní proudy, okolní živočichové, loď která právě projíždí apod. Ceho se vyvarujeme - především pantomimě ve smyslu stylizovaných temp, bez pocitu a prožitku okolní vodní hmoty, která nás omezuje v pohybu specifickým způsobem.

**Cíl, s jakým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

V této aktivitě jde především o rozehrátí svalů a aktivace

organizmu (běh). První probouzení postřehu (chytit míč), prostorové orientace a periferního vidění (běh a přihrávky, které musí být co nejpřesnější, hodů předchází oční kontakt!), uvědomění si rozličných možností kvality pohybu, jako např. rychlost, plynulost, prudkost, ostrost, pomalost a kontrast pohybů pod vodou a na souši.

### **Protažení, vydýchání, uvolnění:**

**Stručný popis aktivity:** V kruhu opakujeme cvičení vedoucí k protažení zkrácených a nyní zahřátých svalů, slouží také jako vydýchání, v ideálním případě (je-li koncentrace skupiny ještě silná) zařadíme na konec protažení několik nádechů a výdechů, krátkou meditaci.

### **Požadavky na specifické pohybové provedení:**

Postupujeme plynule bez zbytečného zastavování a prostojů vedoucích k vychladnutí těla: nohy za hlavou, s každým výdechem se snažíme pozici rozšiřovat, natažené nohy se snažíme posunout dál za hlavu (výdech probíhá s počítáním do pěti), s nádechem podržíme dosaženou pozici. Protažení zadních stehenních svalů opět v kombinaci se zádonými svaly a krkem (vždy s dlouhým výdechem rozšiřujeme pozici, s nádechem podržíme, opakujeme pětikrát), a dále také vnitřní strana stehů – příprava na „provaz“ a „placku“, nakonec přední strana stehů. Záklon (velmi opatrně, důraz na správné provedení bez zalamování krku a zad v křížové oblasti, a aktivací ramen a lopatek a také hýždí a nohou, celkově se zpevněním celého těla). Uvolnění zad v klubičku v sedu na patách, ruce natažené před sebou, několik velmi dlouhých nádechů a výdechů směřujících do břišní dutiny. Uklony stranou v sedu na zemi. Protažení rukou, případně malá automasáž chodidel, nebo i dalších částí těla, které jsou bolestivé, nebo nedostatečně



prohřáté, prokrvené. Důležitá je koncentrace na dech a plynulost pohybů bez zastavování! Při protahování nesmí dojít k vychladnutí těla! Naopak, energie by se měla neustále kumulovat. Je nebezpečné a nepříjemné protahovat neprohřáté svalstvo a přetěžovat klouby jejich nadměrným povolováním, kterým se namáhá kloubní chrupavka. Svalové pouzdro musí být stále ve vědomé aktivitě.

**Cíl, s jakým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

Protahovací cviky provádíme pro zprůchodnění energetických drah vedoucích tělem (známých také jako meridiány), které napomáhá pro pocítění plasticity těla, tedy elasticity svalové hmoty a kloubů, otevírá další možnosti pro pohybové experimenty.

**Kruh na dně moře:**

**Stručný popis aktivity:** Jsme opět pod vodou, ve veliké hloubce. Náš pohyb je tímto prostředím determinován do té míry, že i divák pozorující vše zvenčí by ihned pochopil, že se nacházíme pod vodou. (Charakter pohybu známe z počáteční honičky, nyní ale vše propracujeme detailněji). Stojíme všichni v kruhu, všichni čelem do stejného směru (tedy ne čelem do kruhu). Pohyb celé skupiny řídí vždy jeden, na kterého se upínají zraky všech v kruhu, ten také stojí „v čele“ kruhu. Očním kontaktem se vyměňuje vedoucí celé skupiny, po němž se pohyb opakuje. Po předání „slova“ očním kontaktem (po výměně vedoucího) se všichni v kruhu pootočí tak, aby byl nový vedoucí opět v čele, všechny zraky se tedy upínají opět k němu.

**Požadavky na specifické pohybové provedení:** Pohyb je maximálně pomalý a plynulý, bez dynamických akcentů, tak plynulý, že celá skupina se hýbe naprosto unisono, případný divák zvenčí by nepoznal, kdo pohyb vede. Nikdo není v pohybu

napřed, složitost pohybů se tomuto kritériu podřizuje. Vše se odehrává s pocitem pobytu pod vodou, ve veliké hloubce. Pohyb má být spíše jednoduchý, aby se dal provést i pomalu, ale ne příliš zjednodušený! Hledáme maximum pohybových možností, využíváme velké pozice těla, cení se také určitá pohybová nápaditost, „vtipnost“.

**Cíl, s jakým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

Cvičení je zaměřeno na rozvoj plasticity pohybů a také síly, která je nutná k pomalému a plynulému provedení pohybů (připomíná tai-chi). Důležitá je maximální souhra celé skupiny, neméně významné je hledání vlastních obsahů pohybového ztvárnění, hledání nových pohybových cest a originálních pohybových spojení ve shodě s tématem. (Celá skupina charakterem pohybu připomíná například vodní rostliny na dně moře, které se všechny shodně zvolna pohybují podle proudění okolní vody.) Je ideální zařadit cvičení po předchozím zahřátí a protažení, kdy je tělo skvěle připraveno. Navíc děti už měly možnost vyzkoušet si „podvodní“ charakter pohybu, nyní s ním mohou dále experimentovat.

**Vlnobití:**

**Stručný popis aktivity:** Vycházíme z představy vln tříštících se o útesy, jedna přes druhou. Naším cílem je dopravit vlastní tělo od jedné stěny sálu k té protější. Všechny naše prováděné pohyby jsou ale švihové, jako by v každém pohybu byla jedna uhánějící vlna na svém konci se tříštící o útes. Jeden pohyb tedy navazuje bezprostředně za dalším, jako rozbouření moře.

**Požadavky na specifické pohybové provedení:** Do hry zapojujeme celé tělo!! Můžeme společně předem vyjmenovat jednotlivé části těla, na které máme tendenci zapomínat (bývají

to všechny, vyjma obligátních rukou nohou a trupu, které zapomínáme ještě dále dělit na: prsty, dlaň, hřbet ruky, zápěstí, předloktí, loket, paže, podpaží, rameno, klíční kost, lopatka, hrudní koš či jednotlivá žebra, obratle páteře, krk, hlava, temeno, týl, čelo, spánková kost, lícní kosti, nos, ústa, oční jamky, brada, čelist,..., takto si můžeme rozdělit (uvědomit) celé tělo. Neuvědomováním si všech těchto a dalším míst či částí svého těla se ochuzujeme o bohatství komunikace se sebou samým. Záhy se ukáže, že každá ze všech výše jmenovaných a dalších částí těla může být iniciátorem pohybu, může být částí těla, za kterou zbytek těla svým pohybem pokračuje, může být pohybově vůdčí.

**Cíl, s jakým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

Práce na uvědomování si jednotlivých částí těla a začlenění pohybu do určité pohybové zákonitosti (švihový pohyb) velmi podstatným způsobem rozšiřuje možnosti improvizace a pestrost pocitů při ní. Rozvíjí pohybový slovník, nabízí a otevírá téměř nekonečnou škálu možností pohybu a jeho kombinací. Navíc mysl je při takové improvizaci více zaměstnána hledáním a nacházením jednotlivých částeček těla a nemá tolik prostoru na pozorování pohybu zvenčí, což by oslabilo jeho přesvědčivost, poctivost, opravdovost. Cvičení je zařazeno také pro svou fyzickou náročnost, díky níž dojde k opětovnému rozproudění energie. Jak již bylo mnohokrát řečeno, děti potřebují vyvíjet poměrně velkou fyzickou aktivitu, aby byly spokojené duševně i fyzicky. I když jsem si vědoma nevhodností použití následujícího výrazu obecné češtiny, trefnější výraz pro tuto jejich potřebu bych hledala jen těžko – děti se zkrátka potřebují „vyblbnout“, což by jim v lekci kreativního pohybu podle mého názoru rozhodně mělo být umožněno v co největší míře.

Za zmínku jistě stojí i to, že u výše jmenovaných částí těla šlo vždy o **kosti**. To není volba náhodná. Využíváme-li při pohybu soustředění na kosti, v tu chvíli pohyb vychází z té největší fyzické hloubky našeho těla, svaly se **aktivně uvolňují**. Navenek se pohyb vedený od kostí zdá být především lehký a přesný. Dosáhnout u dětí takzvaného aktivního uvolnění se zdá velmi těžké až nemožné, ve skutečnosti je to stejně těžké jako u dospělých, při čemž pro děti hraje spontaneita, odvaha a ochota experimentovat s vlastním pohybem, menší obava z úrazu, větší přizpůsobivost a tvárnost, pro dospělé zase vyšší schopnost intelektuální analýzy, schopnost dlouhodobějšího soustředění na jednu činnost a bohatší zkušenosti (které se však přetvořeny na neuvědomované pohybové stereotypy mohou stát spíše překážkou). Stav aktivního uvolnění opět skýtá další škálu možností využití pohybu (především je výhodou u pohybů iniciovaných **švihy**, kdy je obtížné odhadnout jejich sílu, aby se švih stal energií pohyb vytvářející, ze které se může realizovat ve svém maximu, a nikoli energií, která jej ničí, boří, ukončuje, zmenšuje, nevyvolává dostatečně atd.). **Svihový pohyb** se odehrává na hranici pádu jeho opětovného podchycení, pohrává si neustále s balancováním na hranici, s vychylováním těžiště z osy těla, které působí jako iniciátor pohybu. Nejlepší možností, jak děti s touto technikou seznámit je **představa a experiment** (například: vlny rozbouřeného moře, jedna vlna za druhou přenáší tělo z místa na místo), kdy o samotných principech nemusí uvažovat, ale objevují je skrze konkrétní pohyb, pokoušejí se dosahovat maximálních možností svého těla. Balancovat na hranici pádu, nechat se unášet pomocí vychylování těžiště z osy, to je aktivita, kterou některé děti doslova zbožňují. Nyní je dovoleno (a dokonce žádoucí) samotný pád uskutečnit. Je třeba upadnout, abychom zjistili, který bod je

hranicí, kdy je možné pohyb ještě podchytit a opakovat chvilkovou kontrolou před opětovným dalším pádem a kdy už se ocitneme za hranicí. Nejistíme to opatrným seznamováním dětí s tímto principem švihu na modelu pohupující se horní končetiny s důrazem na varování před nebezpečími pádu. **Svihový pohyb je specifický svou dynamikou, která se v průběhu pohybu prudce proměňuje.** Z takzvaného „mrtvého bodu“, kdy pohybovaná část těla ustrne na místě, se rozvine velmi prudký a rychlý pohyb. Nalézt plynulost ve sledu svihových pohybů a docílit toho, aby jeden vědomě navazoval na druhý v předem alespoň částečně promyšleném pohybovém celku a přitom neztrácel na kvalitě bývá dosti těžké. Uskalí vidím v omezených schopnostech koncentrace dětí dané věkové kategorie a schopnosti myslet „o krok dopředu“ při improvizovaném pohybu, a to ne za cenu ztráty kvality pohybu právě prováděného. Tento proces vyžaduje čas, klid, atmosféru pozitivního přijetí, naučit se umění komunikace se svým tělem a budování schopnosti poučit se ze své chyby.

Z mých dosavadních zkušeností vyplývá, že je-li pohyb prováděn nesprávně, bolestivě, je velmi důležité provádět ho tak dlouho, dokud se **tělo samo přirozeně nezapojí do hledání jiného, bezpečnějšího způsobu jeho provedení** (samozřejmě v rámci zachování zdraví). Stejným způsobem učíme své tělo **hospodařit s energií.** Dopřejeme-li mu častější fyzické vyčerpání, kromě zlepšení jeho kondice dojde také ke spontánnímu hledání energeticky hospodárnějších možností provedení daných pohybů. **Toto hospodárnější provedení má dále také vliv na vnější formu, která se stává buď méně čistá** (pohyb jako by nedotahujeme, takzvaně „markýrujeme“), **nebo ho naopak zbavujeme zbytečného svalového přepětí a ten získá na čistotě a „kráse“.** Při práci s dětmi musíme důsledně

dbát na druhou tendenci v procesu při hledání čistoty pohybu. Hrozí také riziko vypěstování zlovyku markýrovat pohyby, které bývá důsledkem ochrany dětí před „nadměrným namáháním“ při tréninku.

### **Potápějící se loď:**

**Stručný popis aktivity:** Vlnobití bylo tak silné, že loď, která se plavila po moři, utržila ránu do kýlu a začala se potápět. Námořníci se pokoušeli o záchranu svou i svých kamarádů. Podlaha se promění v nakloněnou rovinu – palubu potápějící se lodi. Děti jsou rozděleny ve dvojicích. Jeden z dvojice se začne kutálet dolů do moře (rychlost kutálení závisí na stupni naklonění paluby). Druhý z dvojice se snaží zachránit partnera, dopravit jeho tělo na nejvyšší bod nakloněné paluby (zpět na „start“).

**Požadavky na specifické pohybové dovednosti:** Oba partneři si musí být neustále vědomi situace, ve které se nacházejí a adekvátně jí přizpůsobit pohyb, děti samy krátce a stručně definují specifika situace a východisko. Oba partneři se drží co nejbližší u země, podlaha možná trochu klouže, není tedy možné se jen tak klidně postavit a stát, ten z dvojice, který padá, je jakoby bezvlády, to znamená, padá díky gravitaci „dolů“ (k protější stěně) neustále a v každém okamžiku, ve kterém se jeho kamarád snaží o jeho záchranu. Není schopen podílet se aktivně na své záchraně, nedokáže při ní spolupracovat. Všechny jeho končetiny, hlava, trup a celé tělo je svou vahou stahováno neustále „dolů“, tzn. klade odpor partnerovi při manipulaci stále ve stejném směru („dolů k zemi“ - naší zemí je nyní protější stěna.) Zachránce musí využít všechny své poslední síly k záchraně, všechny své pohybové možnosti, schopnosti, dovednosti, nápady, pokusí se o vše, co dokáže. Partnera nemusí

jen tlačit, může ho také táhnout nebo rolovat po svém těle nebo cokoli dalšího, co je možné, co situace dovolí. Dětem nemusíme bránit ve slovních projevech, ty mohou přispět k ponoření do atmosféry hry.

**Cíl, se kterým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

Práce ve dvojici, která je sice fyzicky značně namáhavá, je však relativně velmi bezpečná, neboť se odehrává stále na zemi, je ideální pro začátek pohybového kontaktu mezi partnery, a to obzvláště mezi dětmi, které si v důsledku své malé síly ještě nedokážou poradit s tělesnou váhou svého partnera při práci vstoje, a mohlo by proto snadno dojít k úrazu. Při práci na zemi je část váhy partnera přenášena do země, proto není akce pro děti fyzicky extrémně namáhavá a nebezpečná, přesto splňuje svůj účel. Odbourává zábrany ze vzájemného fyzického kontaktu a učí poznávat partnerovo tělo a specifika partnerské práce. Prostředí dramatické situace napomáhá k usměrňování myšlení. Mozek není zaměstnán tím, jak povede pohyb, ale především proč. Jde o fyzickou pohybovou hru, kdy naše hlavní požadavky jsou dva: Za prvé je to přesvědčivost celé akce. Případný divák by měl dokázat celou situaci dešifrovat prostřednictvím pohybu, takže ten musí být maximálně podřízen nastolené situaci. Pasivní člen dvojice se v každém okamžiku maximálně soustřeďuje na své neustálé „padání k zemi“ (tedy na tah k protější stěně celým svým tělem, všemi jeho částmi, svému partnerovi „zachránci“ nijak nepomáhá, naopak klade mu odpor, aktivní člen dvojice se snaží využít celého svého těla (zdůrazňuji celého, neboť jeho cílem není najít pouze jediný účelný pohyb, jehož pomocí bude možno partnera dopravit do bezpečí, ale najít co možná největší množství řešení problému, jako například valení jeho těla před sebou, tažení za sebou, tažení za různé končetiny, sunutí po svém těle, posouvání různých částí těla po

sobě, může využít i oblečení partnera, za které ho táhne). Každý nápad je vítaný, to je hlavním smyslem této hry. Dále má tento aktivní partner neustále na paměti fakt, že se oba nacházejí na šikmé ploše, a přizpůsobuje tomu také své pohyby. Estetika zde absolutně nehraje žádnou roli. Kvalita pohybu je spíše zaměřena na účelnost, objevnost a autenticitu. Žádoucí je jistá dávka dravosti, přílišné opatrnosti se pokoušíme vyvarovat. Prvek záchrany člověka posiluje morální stránku osobnosti dětí, psychicky podněcuje a připravuje na možné reálné uskutečnění takové situace. Naproti tomu být zachraňován (jedinci je věnována velká dávka péče a úsilí) působí blahodárně na psychiku dítěte, neboť posiluje sebevědomí (vědomí toho, že mám také svou cenu, někomu stojí za to mě zachránit).

#### **Vor:**

**Stručný popis aktivity:** Všichni ležíme těsně vedle sebe, po potopení lodi jsme se zachránili na plujícím kusu lodi, který naše těla tvoří dohromady - „vor“. Plujeme na moři. Všichni se valí - „plují“ - do jednoho směru, udržují maximálně těsnou vzdálenost mezi sebou - „vor není děravý“ Poslední člověk se položí napříč přes těla ostatních, „lehne si na vor“ a jejich kulením se nechá přenést na začátek celé skupiny. Tam se opět zařadí jako „polínko voru“ k ostatními, poslední se odděluje a opět se nechá ostatním překulit na začátek voru. Vzniká tak nekonečná pohybová smyčka.

**Požadavky na specifické pohybové dovednosti:** Toto cvičení je velmi jednoduché, neklade žádné zvláštní nároky na kvalitu pohybu. Jediným požadavkem je udržet tempo se zbytkem skupiny, aby byl „vor“, tedy celek tvořený našimi těly, neustále kompaktní.



### **Cíl, se kterým je konkrétní aktivita do lekce zařazena:**

Ideální je zařadit tuto hru na konec hodiny hned z několika důvodů. Jednak jsme při ní všichni spolu a těsně u sebe semknuti, nikdo není osamocen. Podobně jako při minulé hře i tato hra v sobě spojuje prvek pomoci, souhry všech členů s cílem pomoci jednomu ze skupiny, nechat ho převalit se po našich vlastních tělech, nabídnout mu oporu, která by však nebyla dostatečná bez pomoci a zapojení všech členů. Každý z nás (včetně dospělých) je zároveň jednou výrazně vyčleněn ze skupiny a pozornost všech je na okamžik upřena především k němu. Všichni se starají o jeho pohodlí a bezpečí. To považuji za zásadní z psychického hlediska. Díky předchozímu cvičení si všichni toto téma měli možnost dosti důkladně „osahat“, aby se nyní při této aktivitě mohli cítit uvolněně. Díky přesné souhře všech členů je váha těla každého neseného jedince rozložena na menší části, proto může skupina dětí unést i dospělého člověka (pedagoga), což považuji za vtipné a pro mnohé děti nečekané. Hlavním cílem hry je ale především relaxace, uvolnění, prvek posledního spojení před rozloučením (a to jak z úhlu psychické, tak fyzické stránky bytosti), které vhodně ukončí hodinu. Pohybovou smyčku můžeme vést tak dlouho, dokud děti stále projevují ochotu si hrát, dokud nemají chuť běžet za rodiči, kteří už na ně čekají.

### **7./7 Refelxe**

Na závěr bych se pokusila o krátkou reflexi toho, jak hodina probíhala, co se dařilo, co nikoli a proč.

První rozechřívací hry mají děti v oblibě. Bez problémů přijaly, že se tyto aktivity většinou odehrávají s míčem. Míček si tak oblíbily, že bylo nutné zakoupit ještě další dva. Před začátkem hodiny si pro něj pravidelně přicházejí a hrají si s ním

než začne hodina. Ani dnes tomu nebylo jinak. Po stručném objasnění jednoduchých pravidel hry jsme začali hned hrát. Až když se častěji objevovaly určité projevy, které bychom rády eliminovaly (naznačování temp formou pantomimy, markýrování pohybu pod vodou) hru jsme na moment zastavily a objasnily požadavky. Dále jejich naplnění nečinilo dětem problém. Vše probíhalo v radostné atmosféře.

Protahování obecně děti nemají rády (přesto, že je nikdy násilím netlačíme do extrémnějších pozic). Musí být často napomínány, aby se zdržely hlasitých komentářů, v nichž vyjadřují svou nevoli k této části hodiny. Mám dojem, že se toto odmlouvání stalo spíše jakýmsi „folklorem“ této skupiny. Děti se jím vlastně neustále vzájemně utvrzují v tom, jak je celá věc nebaví. To považuji za dosti negativní jev a odbourávat tento vzniklý vzorec chování se daří jen po malých krůčcích.

Při další hře se dvěma dětem zpočátku nedařilo pochopit pravidla, čímž se hra poněkud brzdila. Když byla tato „vada“ odstraněna, pokračovala hra plynulým pomalým tempem, avšak pohyby poněkud postrádaly nápad a vtip. S touto hrou jsme měly velmi dobrou zkušenost se skupinou dětí o níž budu pojednávat v další kapitole. Bylo zajímavé porovnat rozdílnost výsledku. Ve skupině kterou jsme připravovaly pro představení, se tato hra setkala s obrovským úspěchem. My dospělí (tehdy se zkoušky účastnili všichni protagonisté a kruh byl vystaven střídavě z člověka malého a velkého) jsme byli tehdy překvapeni a uneseni mírou kreativity dětí. Vznikla nečekaně dlouhá improvizace - cca 10 minut - kdy mohu říci, že došlo ke skutečnému splynutí celé skupinky. V případě dětí z této odpolední dílny nebyla hra nijak výjimečně zajímavá, a to myslím ani pro nás pedagožky, ani pro děti samotné, i když mám pocit, že motivovány byly tyto děti lépe. Již na začátku jsme si

povídali o tématu dnešní hodiny (bojovník se ocitá ve vodní říši) a děti se viditelně těšily na to, co se bude dít. Důvod vidím v dosud málo rozvinutém poznání svého těla a jeho eventuálních možností. Ve skupině, o které se budu teprve zmiňovat šlo o děti výrazně talentované s daleko bohatšími zkušenostmi s pohybem.

Tak, jak naše očekávání nebylo naplněno při hře na mořské rostliny, naopak v další aktivitě (vlny tříštící se o útesy) děti naše očekávání v mnohém předčily. Trochu jsme se obávaly (především já) zařazení této technicky dosti náročné pohybové hry. Avšak děti se do vln vrhaly s obrovským nadšením. Z dnešního pohledu mohu říci, že jsem asi neviděla z jejich strany lépe povedený úkol. Jejich pohybový projev v rámci této aktivity bych neváhala nazvat tancem.

Potápějící se loď se dařila jen jednomu ze tří párů, jedna lichá dívka pracovala se mnou (jako aktivní člen – velmi tvořivě a usilovně, velmi dobře). Ve dvojici, která naplňovala aktivitu podle našich představ, byla cítit vskutku „bojovná“ atmosféra (bojovalo se zde o život!). Ostatní dva páry se nedokázaly do hry položit natolik, aby vznikaly zajímavější pohybové situace. Převažovala spíše bezradnost a ostych, i když naprosto bez nápadů nezůstaly ani tyto dva páry. Rozdíl jsem spatřovala především v míře prožitku.

Hra na vor děti velmi nadchla! Nedokázaly utiшит své verbální projevy, což trošku rušilo atmosféru, ale všechny tyto slovní poznámky a výkřiky se týkaly věci, proto jsme děti více neusměrňovaly. Byly vskutku pobavené tím, že se chceme i já a Tereza stát trosečníky plujícími na voru. Byly přesvědčené, že nás neunesou. Hra měla takový úspěch, že děti chtěly projít další dvě kola bez ohledu na čekající rodiče. Také se však často snažily předbíhat, aby si pocit nesení skupinou mohly užít co nečastěji, což bylo pro nás naprosto nepřípustné. V dalších dvou

hodinách chtěly vor na konci opakovat. Zjevně jim byla tato forma tělesného kontaktu velmi příjemná a připadal jim zábavná. Vyšly jsme vždy jejich prosbě vstříc.

Celkově bych hodinu označila za průměrnou z hlediska pohybového výkonu, avšak nadprůměrně povedenou z hlediska koncentrace dětí a jejich ochoty k tvořivé společné práci. Tato skupina má trochu problém se soustředěností, děti se vzájemně stále překřikují, skáčou nám do řeči, neudrží pozornost a ochotu experimentovat kvůli určitým domnělým dílčím neúspěchům. Částečně však vidím důvod také v jejich zjevné únavě.

S odstupem času mohu říci, že celková úroveň obou výše zmíněných aspektů má spíš vzestupnou tendenci, tedy tendenci k neustálému mírnému zlepšování, což vnímám jako pozitivní. Klima ve skupině se poněkud proměňuje v závislosti na tom, jak přicházejí nové a nové děti. Víceméně jde však o bezproblémový kolektiv.

## **8 The Brave**

V další kapitole bych ráda nastínila průběh a výsledek práce s vybranou skupinkou dětí a dospělých, tedy pohybové představení The Brave, které se z této spolupráce zrodilo.

### **8./1 Inspirační zdroj, cíle**

Naším cílem nebylo primárně vytvořit představení pro děti či rodinné představení (do této škatulky bylo za opovržlivého křiku akademiků naše představení nakonec „uklizeno“ pro klid jejich duší).

Nejdůležitějším kritériem pro nás byl dojem, který mělo naše představení v divákovi evokovat. Potřeba pohladit ho, potěšit, rozesmát, nechat „jako se bát“, dovolit mu uniknout do

světa poeticky hravé, či promyšleně záludné fantazie, která ale není tak neskutečná, jak by se mohlo na první pohled zdát. Je vlastně všude kolem nás. Závisí na úhlu našeho pohledu. Na co se chceme zaměřit a o co se ochudit. Záleží na tom, v jaké barevné škále chceme okolní svět vidět. Zde je dlužno poznamenat, že jsme se střežily omezení na pouhé odstíny růžové, avšak nezaměřily jsme se primárně na odstíny černí a šedi, což může být pro dnešního diváka současného tance mnohdy přinejmenším trpké, v horším případě nestravitelné sousto.

Současný tanec jako by pohltila monotematická vlna vši krutosti a hrůzy našeho světa. Představení *The Brave* je v jistém smyslu také naše odpověď na tento existující trend, který přebujel již do takové šíře, že jej považují za jakousi pseudoměleckou manýru.

Naším záměrem však nebylo vytvářet grotesku, komedii, či parodii, prostě povrchní legraci za každou cenu rodící se ze zesměšňování či zlehčování existujících problémů.

Zásadním požadavkem byla přirozenost, autenticita a sdělnost. Jako lakmusový papírek v tomto případě posloužil výkon dětského interpreta – neherce, netanečníka. Spontaneita ze strany dětí (ale i dospělých) mohla být opravdová jediné tehdy, když samotné dramatické situace byly opravdové a logicky vystavěné, pokud jim děti rozuměly a věřily.

Jednoduše řečeno, naším hlavním inspiračním zdrojem byl život sám, jeho pestrost, kouzlo skryté v každém dni.

## **8./2 Proces vzniku**

K dílu jsme přistupovaly s maximální poctivostí, která snad z jeviště na diváka také dýchne. Celý tým a jednotlivé scény jsme připravovaly po dobu jednoho roku, což je na poměry

běžného zkoušení divadelního či tanečního představení poměrně dlouho, obvyklá délka zkoušek se pohybuje průměrně kolem dvou měsíců. Datum premiéry bylo přitom známo již před začátkem zkoušení, takže nešlo o náhodnou dobu trvání, ale o záměr. Připravovali jsme se nejen ve zkušebně, ale také o společných víkendech na venkově, při společných procházkách pražskými parky, posezení nad kávou a zmrzlinou a podobně.

K postupné „kultivaci“ pohybu dětí jsme se snažily přistupovat s maximální opatrností a respektem jejich osobností a vrozených dispozic každého člena týmu. Děti byly v době příprav ve stáří 5-12 let.

Protože představení „The Brave“ bylo naší první vážnou choreografickou zkušeností s dětským interpretem (až do té chvíle jsme se ocitaly pouze v rolích pedagožek, závěrečná vystoupení tanečních kroužků pro rodiče a přátele nepřesahující svou délkou 10 minut bych za skutečné choreografické opusy neoznačila), chtěly jsme mít čas a klid na zkoumání všech aspektů takovéto práce. Schůzky se konaly pravidelně každý týden a jednou do měsíce probíhalo víkendové soustředění, které se neodehrávalo jen ve zkušebně. Zpočátku probíhaly pravidelné zkoušky pouze pro dětskou část naší „company“, dospělí se připojovali o víkendech, asi 3 měsíce před premiérou jsme zkoušeli již v plné sestavě a také daleko častěji.

Nejmohutnější fází nácviku byla příprava dětských interpretů. Výběr proběhl oslovením vytipovaných dětí, které se zdály vhodné (svými schopnostmi a vizuální podobou) pro náš záměr. Nikdo neodmítl, přesto že se děti vzájemně neznaly a nebyly ani stejně staré. Vznikla tedy skupina postavená absolutně na našem výběru.

Naším přáním bylo mít možnost čerpat inspiraci ze spontánních projevů dětí a onu spontaneitu neponičit vlastním

zásahem, ale zachovat ji do samotného představení (což není vůbec jednoduchý úkol, vezmeme-li úvahu, že každý spontánní projev vezme za své, je-li zopakován pošesté, natož popětasedmdesáté). Dále jsme doufaly v nalezení takových pohybových situací, které budou mít samy osobě potenciál oslovit diváka díky svému zvláštnímu pnutí energií pohybu dospělého a dětského interpreta na jevišti. Snažily jsem se v našem představení postavit dítě a dospělého do vzájemně rovnocenného vztahu. To ovšem neznamená, že by se děti chovaly jako „malí dospělí“. Znamená to jen, že jejich rolím jsme přikládaly naprosto stejnou vážnost a důležitost jako rolím dospělých. Jejich projev byl pro nás stejně důležitý. Děti jsme braly vážně i když na zkouškách byla legrace. Snažily jsme se citlivě vnímat a pozorovat jejich vnější projevy (nejen během zkoušky ve zkušebně) a inspirovat se jimi, nedeformovat jejich jedinečné způsoby fyzického vyjádření, které jsou jim vrozené. Nesnažily jsme se dávat dětem odpovědi. Snažily jsme se především klást otázky. Přípravou dětských interpretů tedy nemám na mysli usilovné tréninky, kde by se děti učily taneční variace, prvky, nebo kroky. Šlo nám především o jejich objevování vlastních netušených schopností a dovedností, jejich vzájemné poznání a také o sblížení s dospělými. V posledním případě hlavně o odbourání strachu z tělesné blízkosti, která je nezbytná k partnerské práci.

Náplň pravidelných společných setkání se svou formou shodovala s náplní dílny kreativního pohybu divadla Archa, jak jsem ji na příkladu jedné ukázkové lekce přiblížila v předešlé kapitole. Podobně jako s dětmi v Arše se i zde každou hodinou neslo jedno téma, ke kterému se aktivity vztahovaly. Naším záměrem bylo postupovat tématicky přes jakési smyslové hry. Začínaly jsem hmatem, přes chuť, čich, sluch a nakonec zrak.



Děti dostávaly také různé úkoly na doma (například při jedné z prvních lekcí si měly doma poslepu osahat nejoblíbenější věc, předmět, hračku a zapamatovat si formu její hmoty. S touto představou jsme pak společně pracovaly po celou hodinu. Předmět jsme v představách zvětšovaly, deformovaly ho, posouvaly jím všemožně v prostoru, hádaly kdo si co přinesl, směňovaly předměty mezi sebou, ocitaly se uvnitř, vytvářely jsme haptickou výstavu všech předmětů, fantazii se meze vskutku nekladly). Tyto a podobné tématické hry zabraly podstatnou část roku, kdy jsme prostřednictvím pohybových improvizací pomáhaly dětem vytvořit si vlastní pohybový materiál, který měl však pro všechny určité jednotící elementy.

Dále jsme se postupně dostávaly k partnerské práci jednak dětí mezi sebou a jednak (a to především) dětí a dospělých. (Jako ilustrativní příklad bych použila třeba hru na „prolézačku“, kdy se z těl nás dospělých vytvořila právě jakási prolézačka, kterou děti mohly prolézat jak chtěly, nesměly se však nohama dotýkat podlahy. Opět se cenila nápaditost a odvaha. Pozice prolézačky se postupně pro děti komplikovala, bylo stále obtížnější hledat body možné opory, až byly děti schopny se velmi rychle „vyšplhat“ i jednomu samostatně a rovně stojícímu člověku na ramena bez jakékoli jeho viditelné pomoci.)

Také jsme se pokoušely, jak jsem již zmiňovala mnohokrát, stmelit celkově skupinu. Naučit se ve skupině pohybovat (tzn. používat periferní vidění, vnímat i malé změny, které ve skupině nastávají, naučit se citlivě vnímat své okolí). Jednou z her, která by snad mohla opět posloužit pro ilustraci jako příklad za všechny, je ta, kde se všichni pohybují volně v prostoru, avšak celá skupina (všichni jednotlivci) se pohybuje stejným způsobem. Pohyb přitom vedou všichni a zároveň nikdo. Pro začátek můžeme pohyb zjednodušit na ležení, sezení, stoj,



chůzi (různě pomalou) a běh (různě rychlý). Tomuto cvičení také může předcházet jiné, kdy jsou zmiňované úkony prováděny podle diktátu jedné osoby (pedagoga) zvenčí a skupina se pouze snaží vykonávat je „jako jedno tělo“. Nejvyšší formou této hry je, když způsob pohybu prostorem závisí plně na hráčích. Případný pozorovatel zvenčí by neměl poznat pravidlo, na jehož základě je cvičení realizováno, naopak by měl mít dojem, že jde o fixovanou improvizaci.

Postupný zrod jednotlivých scén představení probíhal formou selekce toho, co tzv. „fungovalo“ (tedy kdy pohyb vytvářel popisované žádoucí napětí, zvláštní druh vnitřní energie těžko popsitelný slovy) a co ne. Nejprve samy a posléze ve spolupráci s dramaturgyní Janou Pilátovou jsme postupně vytvářely (a následně neustále různě přetvářely) určitou dramaturgickou linku, kterou jsme naplňovaly jednotlivými fungujícími scénami, až jsme došly ke konečnému tvaru.

Dost zásadním způsobem se ještě celková koncepce změnila po tom, co hlavní protagonista přežil tragickou dopravní nehodu, avšak s těžkými poraněními stehna, kolena, ramena a zápěstí a byl pochopitelně těžce otřesen psychicky (stalo se to na začátku letních prázdnin, tři měsíce před premiérou). Protože jsme se však všichni shodli na tom, že bude-li to jen trochu možné, chceme s ním započatou práci také dokončit, bylo třeba většinu pohybového materiálu přizpůsobit jeho novým možnostem. (Tímto způsobem se také v představení ocitly mnohými tolik kritizované berle, bez nichž se v té době nebyl schopen pohybovat.) Pro nás se však jeho zranění možná stalo v jistém smyslu výzvou, kterou jsme z mého pohledu využili absolutně ve prospěch konečného tvaru představení. Pro našeho kamaráda se možnost zůstat součástí projektu zcela jistě výrazně podílela na jeho nečekaně rychle se zlepšujícím

zdravotním stavu. Většina dosavadního materiálu byla tedy vyřazena, avšak v tomto momentu se ukázalo, jak moc se vyplatila dlouhá a poctivá příprava. Nalézt nové pohybové prostředky bylo překvapivě snadné. Toto zranění jako by členy skupiny posunulo ještě blíž k sobě a celkově představení maximálně přiblížilo realitě, opravdovosti. Prožitek jednotlivých scén byl náhle skutečný. O tom nebylo pochyb.

### **8./3 Tajemství dětské spontaneity**

Ráda bych se ještě zastavila nad problémem „**kvalitativního rozvoje dětského pohybu**“ a pojmem „**dětská spontaneita**“. Mohlo by se zdát, jako by tyto dva jevy stály proti sobě v rozporu. Pokusila bych se objasnit své chápání této problematiky.

Velký přínos oné spontaneity pro mne tkví v mentální rovině dětské bytosti. Do češtiny by se pojem spontaneita dal přeložili jako přirozenost. Příčinou této pro děti tolik charakteristické přirozenosti je to, že vnější pohled na své vlastní projevy chování a sebekontrola se ještě nerozvinuly do větší míry. Toto období končí zpravidla s postupným nástupem puberty.

Tato jedinečná vlastnost, kterou bychom mohli také nazvat „dětským kouzlem“, v sobě ukrývá jakousi pozoruhodnou pravdivost vyjádření, upřímnost a opravdovost. To však neznamená, že se nesmíme pokoušet nikterak rozvíjet vnější stránku tohoto projevu. Myslím si, že je možno děti jemně vést, aniž by měly pocit nátlaku. Jinými slovy, jak jsem již psala, je nutné se zabývat tím, aby námi „kladené otázky“ byly správně formulovány. Aby mířily k cíli. Hledání cesty, jak k tomuto cíli dospět, tedy „odpovědi“, ale nechme raději na dětech. Vnucování vlastního názoru (ať už pohybového či jiného) nevede, podle

mého soudu, k rozvoji pohybu (a osobnosti vůbec) tvůrčím způsobem. Pouze dochází k potlačování, poškozování oné přirozenosti, či spontaneity, chcete-li.

Proto jsme veškeré akce v našem představení (až na jednu výjimku, kterou je „cirkus“) zachovaly ryze ve formě hry, kde jsou jasně daná pravidla, ale jejich konkrétní naplnění, tedy průběh hry, je čistě otázkou improvizace. To nutí všechny účinkující být neustále ve střehu, zabraňuje (jistě ne stoprocentně, ale řekněme dosti spolehlivě) zautomatizování pohybu, ke ztrátě koncentrace „opravdovosti“.

#### **8./4 Hledá se „citlivý divák“**

V případě pohybového (chcete-li tanečního) divadla jde o jakousi mimoracionální komunikaci mezi divákem a interpretem, jejímž cílem není sdělit samotný příběh ve smyslu „co“, „kdy“, „kde“ se stalo, striktně se držící třeba aristotelovské zásady tří jednot a podobně, ale velmi citlivě a co možná nejpřesněji přiblížit vnitřní atmosféru, dojem, pocit, emoci.

Toto pojetí má však také svá mnohá úskalí. Především vyžaduje citlivého, vnímavého diváka, který je ochoten se sám aktivně podílet na interpretaci vnímaného jevištního tvaru. Který hledá vlastní vysvětlení, snaží se vnímat jemné nuance, záchvěvy změn atmosféry choreografie vznikající syntézou hudby, světla, scénografie a pohybu, jež napoví více o vnitřním příběhu. Onen vnitřní příběh tu sehrává roli jakési nosné kostry, na kterou se nabalují konkrétní zážitky každého diváka hned vedle naprosto přesných a jasných pocitů, dojmů a zkušeností samotného interpreta či choreografa. Choreograf a interpret se v dramaturgii vlastního vnitřního příběhu dané choreografie musí dokonale vyznat. Tato musí být současně správně vystavěna, aby mohla být funkční. Vedle osobního vnitřního příběhu tvůrčího týmu

musí být i nadále ponechán dostatek volného místa pro dosazení výkladu diváka. Přílišná doslovnost něco takového neumožňuje a svého diváka proto po této stránce podceňuje.

Takovým způsobem vedení práce může choreograf docílit vyšší působivosti, neboť počítá s divákovým vlastním vkladem, s vynaložením určité jeho „mentální energie“, díky níž je pak zpětně o to více obohacen. Neboť nejvíce nám zpravidla záleží na něčem, do čeho jsme sami citově zainteresováni. To je předpoklad, ze které tato choreografická cesta vychází.

Aby měl však divák šanci alespoň tušit, oč v choreografii, která se před ním zrovna odehrává, jde, musí být sdělení dostatečně srozumitelné. V opačném případě není divák schopen se do aktivního hledání vůbec zapojit a celý původní záměr se mívá účinkem, či ještě lépe, stává se naprosto kontraproduktivním. To bývá častou slabinou tvůrců, kteří se vydávají touto cestou. Mnohý nezdar je však pochopitelný, neboť „není divák jako divák“. Co se jednomu zdá jasné a čitelné, pro jiného je absolutně nesrozumitelné. Nikdy tedy zákonitě nemůže dojít k uspokojení všech diváků v sále, s tím je také dobré předem počítat, avšak zároveň je velmi výhodné, dokonce až nutné, znát předem alespoň zhruba profil diváka, kterému je konkrétní představení určeno. Tím je možno se předem vyhnout naprostému nepochopení<sup>12</sup>.

Jako nejtěžší na takovém způsobu práce se mi jeví již řečené, totiž ponechání dostatku místa pro diváka, ale ne zase příliš mnoho, aby nedošlo k jeho dezorientaci.

Zásadní nezbytností pro práci choreografa je mimo jiné výchozí upřesnění vlastních záměrů sdělení a neustálé hledání

---

<sup>12</sup> Přesně to považuji za hlavní chybu, které jsme se jako tvůrkyně představení *The Brave* dopustily. Pooceniij jsme veimí výrazně přesnějš sestavení profilu „našeho“ diváka.

nejvhodnější (a samozřejmě vlastní, originální) formy k jeho vyjádření s ohledem na cílovou skupinu diváků. Nedodržením těchto požadavků se choreografie náhle rozplývá do jakéhosi pohybového kompilátu, který bude snadno a po právu napadnutelný z hlediska své umělecké hodnoty.

Jak již bylo řečeno, představení *The Brave* nebylo tvořeno primárně pro děti. Profil našeho diváka jsme si nicméně evidentně definovali až příliš zeširoka, což jak se později ukázalo, byl základ neúspěchu a zdroj častého nepochopení stran mnohého diváctva, jehož reakce byly velmi výrazné a ostře rozporuplné. Publikum se ve svých názorech rozdělilo na dva nesmiřitelné tábory. Jedni byli představením nadšeni a osvěženi, druzí jím pohrdali, dokonce je uráželo.

Představení jsme tvořily pro duši citlivého člověka, který samozřejmě vidí problémy současné (své) společnosti, avšak je ochoten vidět také její pozitivní stránky, aniž by se přitom studem červenal za svou lehkomyšlnost a rozmařilost. Je možná již poněkud unaven nadměrnou vážností okolního světa a svého života a touží na chvíli vydechnout, změnit téma, nebo si snad dokonce přiznat svou spokojenost. Současně jsme chtěly nabídnout alternativu pouhé prostoduché „legrace“, s jakou se dennodenně můžeme setkat například v programech komerčního (ale mnohdy i veřejnoprávního) televizního vysílání.

Vskutku se nestavíme zády k zásadním a opravdu vážným problémům současnosti (některé z nich jsou také v představení jakoby v siluetách přítomny: problematika týkající se obtížnosti partnerského soužití, či fungování rodiny obecně; rozpor mužské křehkosti a zranitelnosti se samozřejmým očekáváním mužovy rozhodnosti, síly, či přijetí zásadní zodpovědnosti za rodinu; ženská ladnost, půvab, sexuální přitažlivost v rozporu

s nelehkou kombinací sociálních rolí matky, pečovatelky, milenky, uklízečky a sebevědomé a ambiciózní ženy toužící po uplatnění také v životě společenském; pocity člověka, který není obdařen schopností zplodit vlastní děti; pocit ztráty orientace v sobě samém i okolním světě v důsledku nenaplněné potřeby nalezení pevného bodu, ke kterému mohu sama sebe vztahovat, pocit bezcílného bloudění životem, pocit strachu, pomíjivosti, marnosti ...), jen máme dojem, že existují také jiná témata.

Dále jsme si vědomy také toho, že prostřednictvím pouhého pohybu, nonverbálního divadla, je mnohdy nesnadné osvětlit problém ve celé jeho šíři, čímž může dojít (a mnohdy také dochází) k určitému zploštění, přílišnému zjednodušení těchto v zásadě velmi komplikovaných problémů. Jsou jimi například psychopatologické jevy, drogová závislost, válka, totalitní režimy, neschopnost zapojit se funkčním způsobem do společnosti, neschopnost vyrovnat se se svou sexuální orientací, neschopnost vyznat se v sobě, nebo strach z přijetí okolní společnosti, specifické reakce člověka v mezních situacích a podobně, což jsou ve zkratce asi nejčastěji se opakující témata, tedy inspirační zdroje současných mladých tvůrců.

Nechtěly jsme svého diváka podcenit. Naším úkolem a cílem bylo nabídnout alternativu a stáhnout ho k sobě do vln pozitivního myšlení, optimistického pohledu na svět.

Co se týče pohledu dětského diváka, nemyslím si, že by dětem mělo být toto představení naprosto nesrozumitelné. Naopak, mnohdy měly s jeho porozuměním menší problém než dospělí, a to především ti z řad akademické veřejnosti.

Za hlavní jeho nedostatek pro oko dítěte bych označila jeho „nedějovost“, která dětem může znesnadňovat orientaci v celém představení. Před námi se sice odehraje cosi jako příběh,

avšak s otevřeným koncem a bez jasné zápletky. Nenajdeme zde čitelně kladné a záporné postavy a jejich vzájemný zápas končící vítězstvím dobra nad zlem, což může být pro děti znepokojující a snad i matoucí. Na druhé straně možná skýtá také příležitost ke zjištění, že ne vždy se budou mít možnost setkat s takovou formou uměleckého vyjádření, která sděluje příběh, předává to, co je vidět i na první pohled. V tomto směru bych děti nepodceňovala. Je třeba citlivého a trpělivého vedení a otevřené mysli při rozvoji jejich fantazie.

Tyto zmíněné nedostatky snad částečně vyváží reálné, či realitě se velmi blížíci rekvizity a scénografie, a také některé situace všem dětem notoricky známé z vlastní zkušenosti, jako večerní ukládání k spánku, společné stolování, hra se sourozenci či kamarády, nebo jiné, jako návštěva cirkusu a podobně<sup>13</sup>.

V ostatních scénách se mohou snad alespoň domnívat a nechat se spontánně vést a unášet atmosférou předávanou pomocí pohybu, světla a hudby. To se týká především scén „mimo reálný čas“. Jejich výklad leží ze značné části na fantazii diváka, která by měla být tímto podněcována, což považuji za důležitý prvek zejména v dětském představení.

Scénografie byla tvořena jakýmsi „obrácením naruby“ – místo barevných kulis charakterizujících prostředí, ve kterém se zrovna dění na jevišti odehrává, a tmavé scény, což považuji za tradiční pojetí, jsme zvolili temnou scénu (tak zvaný „black box“), kdy „kulisy“ ve své barevnosti a popisnosti jsou uzavřené, ohraničené prostorem „kouzelné bedny“, kterou můžeme jednoduše zamknout a rozehrát svět fantazie mimo ni. Součástí scény jsou také kostýmy, které byly záměrně vybrány spíše nadčasově, avšak měly evokovat rodinu chudších poměrů.

---

<sup>13</sup> Hovoříme-li zde o dětech z alespoň částečně funkční rodiny.

S naprostou jistotou mohu říci, že z „kouzelné bedny“ jsou děti upřímně nadšené. Což je snad jediný neoddiskutovatelný fakt. Po každém představní (zpravidla ještě před jeho úplným koncem) se k ní s nezadržitelnou nedočkavostí nahrnou a nemohou se nabažit prolézáním a zkoumáním všech jejích tajemných komůrek. Bezpečí dětí i bedny proto musí být střeženo po každém představení jednou pověřenou osobou.

## **8./5 Popis jednotlivých scén představení**

1.

Postavy muže a ženy „plující“ ve fialové temnotě na pomyslné lodi. (Ve skutečnosti pohyblivé bedně o rozměrech cca 60 x 80 x 120 cm zahalené v černém sametu). Prostor nasvícen jen od pasu vzhůru. Bedna je naprosto neviditelná, postavy jako by se vznášely v prostoru nad zemí. Vše probíhá jako by „mimo čas“ za doprovodu hudby.

2.

Po osvětlení podlahy jeviště se objevují ne zemi malé hromádky – děti schoulené v klubičku na boku. Vidíme povětšinou jen jejich nahá záda prořatá obratli páteře.

3.

Hromádky pozvolna ožívají. Jsou jako kuřátka líhnoucí se zrovna z vajec, nebo snad právě obživnuvší kamínky poházené na palouku(?). Muž a žena sedí vedle sebe na bedně, která je stále ještě přikrytá černým sametem a trochu užasle děti pozorují. Sedí s nohama svěšenýma dolů.



4.

Probouzející se děti objevují postupně své končetiny, pohybově náznakem stylizované do ptačích křídel a nožek, postupně objevují celé tělo (mají na sobě jen tlumeně bílé kraťásky), své blízké okolí a následně sebe navzájem. Shluknou se do jednoho houfu a vzájemně se pozorují, poměřují, oklovávají, štěbetají spolu, aby se opět rozptýlily do prostoru. Muž a žena v zadním plánu stojí na černé bedně a pomaloučku zvolna tančí do sebe zavěšení. Jako by snili. Vše probíhá „mimo čas“.

5.

Muž a žena chtějí děti k sobě přilákat, proto odkrývají černý samet, objevuje se pestrobarevná dřevěná bedna, vyhlížející trochu tajemně. Děti to hned přiláká, přicházejí se pomalu, ale zvědavě na bednu podívat zblízka.

6.

Muž se postaví před děti, které náhle jako by tvořily jeho obecenstvo. Modeluje holýma rukama v prostoru imaginární předměty, se kterými si různě pohrává, pohazuje jimi, nabízí je dětem, jako by „čaroval“, snaží se ze všech sil děti zaujmout jak nejlépe dovede. Děti jsou čarováním muže natolik zaujaté a nadšené, že ani nezpozorují, že žena mezitím vytahuje z tajemné bedny metr a nenápadně a velmi věcně přeměřuje jejich těla (měří také všechny prapodivné rozměry, jako vzdálenost ruky jednoho dítěte od druhého, od kotníku k podlaze, délku prstu u ruky, pomyslný ocásek a podobně.) Pak metr schová a vyhazuje z bedny kusy dětských šatů. Nenápadně, velmi rychle a věcně holátka obléká.

7.

Když jsou děti oblečené, jako by se z nich staly nadobro děti muže (tatínka) a ženy (maminky). Děti se rozběhnou prostorem, tatínek rozehrává své malé sólo „artistických“ kousků na berlich (velmi velmi prosté, avšak vtipné pohyby na berlich, s patřičně „důležitým“ výrazem, jak se na otce – hlavu rodiny sluší a patří), děti se v zadním plánu doupravují, honí, smějí se, hrají si, špitají. Maminka jednoduchým pohybem otevře horní desku bedny a vytvoří z ní kuchyni. Natáhne prádelní šňůru, pověsí na ní utěrku na dosušení, na stole naaranžuje drobnou květinku, omotá se zástěrou, škrtne sirkou, zapálí plamen na sporáku a začne chystat jídlo a dále poklízí, otírá prach z kořenek, rovná prostírání. Vše probíhá v reálném čase.

8.

Tatínek na závěr svého „artistického sóla“ osloví publikum, a představuje světoznámý „Rodinný cirkus“, ve kterém se náhle ocitáme (představení v představení), kde účinkujícími jsou především děti (každé z nich je něčím výjimečné, i když ve skutečnosti jde o jednoduchosti, banality, vše je podáno jako výjimečná schopnost – například točit se všemožně dokola. Tatínek jejich výstupy doprovází slovem, např.: „Anička – Rotátor! Z toho, co dělá, se zatočí hlava nejen jí, ale i vám! A nejen vám, ale i jí! Anička – Rotátor!“ a podobně). Tatínek je zde především v roli impresária, oslovuje děti jedno po druhém a každé z nich pak předvede krátké vtipné osobité „minivystoupení“ za doprovodu energické hudby. Maminka je v zadním plánu plně zaměstnána přípravou pokrmu a chodem domácnosti. Jen párkrát na několik vteřin dojde k propojení těchto dvou jinak samostatně fungujících světů, například když maminka dojde požádat tatínka, aby jí otevřel sklenici

s marmeládou a podobně. Ale i na její sólo se dostane, když máme jako diváci možnost nahlédnout do její „magické kuchyně“. Rozehrává krátký tanec, ve kterém pohyby připomínají neuvěřitelně rychlé vaření se zapojením celého těla atd. Nakonec si tatínek s dětmi dovolí nám – publiku - předvést několik „iluzionistických kousků“ založených opět na banálních, jemně vtipných kouzlech (například Julie se na povel lusknutí prstu ocitá „dva metry vysoko“, protože jí tatínek rychlým a jednoduchým hmatem za asistence nejstaršího chlapce vysadí na berli a kouzlo je hotovo, Julie skutečně je dva metry vysoko! Na povel Davida: „Ať tu všichni zčervenají!“, se hlediště osvítlí jasně červeným světlem, které všechno a všechny obarví červeně a kouzlo je na světě! atd.). Závěrečná póza, potlesk, přichází maminka s fotoaparátem (papírovým) a vyfotí si svou rodinu v této póze, laskavě požádá někoho z publika, aby je vyfotil všechny společně. Společná poklona. Tatínek dá dětem „fotky“ (autentické malé obrázky na nastříhané čtvrtce, které děti před představením skutečně nakreslily a opatřily autogramem, jsou na nich vyobrazeny výjevy z představení, zpravidla ty, které mají děti nejraději), děti vstoupí mezi publikum, aby obrázky rozdaly zájemcům.

9.

Maminka za pomoci tatínka volá rodinu k jídlu. Složí kuchyň zpět do bedny, sklopí sedátka do té doby schovaná, a už tu máme stůl a židle, děti běží pomoci prostřít.

10.

Rodina usedá k jídlu, které zahájí společným „pokřikem“ smyšlených slov a vět (něco jako přání dobré chuti) za doprovodu rytmického „tance příborů“. Rodina jí v reálném čase, probíhá

nevázaná konverzace jak se dnes kdo měl, co se dělo, jak se povedl cirkus, zkrátka jako doma u rodinného oběda – trochu nuda, trochu legrace; hrají společnou hru až je jídlo (špagety s překvapením) snědono. Tatínek otevře malá dvířka v bedně, kde je asi rádio, protože slyšíme jak ho ladí, až naladí stanici, kde zrovna hrají tango. Maminka vysune z druhého konce bedny anténu a vysloví přání, že by si moc ráda zatančila. Až je příjem bez šumu, dají se do společného tance (tatínek poněkud nenadšeně). Děti sklízí ze stolu, složí opět sedátka a bednu odvezou do zadního plánu. Začnou pak hrát nějakou hru (něco jako „na babu“), jejíž přesná pravidla jsou divákům skrytá, maminka a tatínek se spontánně zapojují do hry s dětmi.

11.

Rodina se pozvolna shlukne do malého bodu, všichni jsou k sobě pevně semknuti, obraz ustrne, na několik okamžiků vznikne nehybné sousoší rodiny. Z něho jako první velmi pomalu vykročí tatínek a ostatní ho vzápětí následují.

12.

Čas se zastavil, rodina „putuje“ prostorem, chůzí jako ve zpomaleném snovém filmu. Celá rodina jako by se vydala na tajemnou společnou cestu neznámou krajinou. Ocitají se v různých fantaskních končinách, které můžeme jen tušit v závislosti na výrazně se měnícím charakteru jejich pohybu. To vše v atmosféře až strašidelného přítomí, podpořeno lehce tajemnou hudbou. Rodina ale stále drží pospolu, vzájemně si pomáhá při případných nesnázích. Posledním z míst je jakýsi „čarovný les“, kterým všichni bloudí. (Místy využívají i prostoru v zákulisí, scéna je v tu chvíli prázdná, slyšíme jen hlasy a zvuky, můžeme jen tušit, co strašidelného se v zákulisí – kdesi

hluboko v hustém lese odehrává). Rodina se snaží nalézt svůj domek – bednu. Ta se náhle vynořuje z temnoty. Všem se očividně uleví a běží k němu.

13.

Děti vyklopí další dvířka bedny a objevuje se dětský pokojík s postelí a polštáři, na zdech tapeta a obrázky rodiny, malá lampička hřejivě osvítlí hledané útočiště. Atmosféra ostře kontrastuje s předchozí scénou v nehostinném cizím prostředí, jakoby „ztracené“ rodiny.

14.

Děti se hned pustí do polštářkové bitvy a přitom se svlékají opět do kraťásků a chystají se do koupele. Pokřikují na sebe, honí se, smějí se. Rodiče vyklopí další dvířka bedny. Aniž by děti rušili ze hry, náhle vzniká vedle ložnice sprchový kout s tekoucí teplou vodou, funkční sprchou, do které tatínek mechanicky vhání vodu pumpováním pístu. Volají děti, aby se šly umýt. Maminka mydlí a omývá dětem nožky, ruce a obličej, povídají si o zážitcích z té podivuhodné cesty. Čeho se vylekali, co je překvapilo, co zažili... Je cítit, že jsou rádi, že jsou spolu a v pořádku a mohou se všemu, co před chvílí zažili, už jen smát. Tatínek neustále pumpuje vodu, děti mají dva bublifuky obecenstvu skryté, ze sprchového koutu se náhle zvolna vznáší množství mýdlových bublinek prosvícených jemným modrofialovým světlem, které plují až ke stropu. Vše probíhá v reálném čase.

15.

Maminka po vykoupání rychle utře jedno dítě po druhém, uloží je do postýlky, políbí na dobrou noc. Tatínek čeká venku na

maminku, aby se rozvinul duet rodičů probíhající mimo reálný běh času. Abstraktní, přesto však dobře čitelný tanec o partnerství dvou lidí, kteří o sobě vědí snad vše, nic před sebou již neskrývají, spojuje je hluboký cit a společné prožitky dobrého i zlého. Společné „hry“, které jsou jen mezi nimi, jemné neshody i něžné momenty opětovného usmiřování. Chvilé souznění i zoufalství a obav z budoucnosti bez zbytečného patosu a opisnosti (vše podle vlastního výkladu a osobní zkušenosti diváka.) Mezitím děti naprosto nepozorovaně (i když nijak skrývané, pozornost je nyní zkrátka upřena na tanec rodičů) mizí malým oknem v pokojíku pryč, kamsi do neznáma, pryč z reality.

16.

Rodiče konečně pohlédnou do pokojíku, který je prázdný. Okno pootevřené. Chvilí hledí, jako by váhali, jako by společně přemýšleli snad posté o tom stejném (o čem, to je ponecháno na výkladu diváka), stojí ruku v ruce a dívají se do pokoje, pak společně uléhají na malou postel právě opuštěnou dětmi, které jako by v ní snad ani nikdy před tím neležely. Maminka zavře pootevřené malé okno. Oba leží v objetí, světlo v domku pohasíná, silně sugestivní muzika hraje ještě dlouho do tmy.

## **8./6 Recenze z tisku**

### **8./6.a Jana Návrátová, EX-05-07 (kulturní průvodce časopisu Reflex)**

Pozornost vzbudilo nové taneční představení choreografické dvojice Veronika Knytlová a Tereza Ondrová (říkají si VerTeDance a získaly prestižní Cenu Sazky v roce 2005). Představení The Brave, které uvádí divadlo Ponec, je

označováno za rodinné. Ve svém žánru je u nás naprosto ojedinělé. The Brave – statečných je, jak jinak, sedm – táta, máma a pět dětí. Publikum je zabaveno sérií veselých kousků a kouzel a pak je večere. Atmosféra domova, rodinných rituálů a hlásek se rozehřívá tak přirozeně, že byste uvěřili, že tahle parta k sobě patří. Choreografie tematizuje i další polohy rodičovství (strasti), i oblast manželské intimity. V partnerském duetu stvořila Helena Arenbergerová jako tančící maminka jednu z nejjímavějších tanečních kreací s netančícím tatínkem Vladimírem Burianem. Jak výmluvný obraz ženského plamene a mužské neohrabanosti!

#### **8./6.b Jaroslav Doleček, Taneční Zóna, jaro 2007**

##### **SEN O ŠŤASTNÉ RODINĚ**

Taneční skupina VerTe Dance funguje oficiálně od roku 2004. Začátek spolupráce dvou protagonistek tohoto seskupení – Terezy Ondrové a Veroniky Knytlové je ale staršího data. Obě vystudovaly Taneční konzervatoř. Tereza v loňském roce absolvovala HAMU, Veronika studuje Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Třetím členem skupiny je light designér Pavel Kotlík.

Terezu s Veronikou si taneční publikum spojuje s vynikající úrovní interpretace vlastních i cizích děl. V roce 2005 byl jejich projekt experimentující s novými světelnými a scénickými technologiemi, nazvaný Tichomluva, odměněn prestižní Cenou Sazky za objev v tanci. V dalším projektu Beneath the Silence, na němž obě choreografky spolupracovaly jako tanečnice s Olgou Cobos a Peterem Mikou, diváky znovu přesvědčily o vysokém stupni svého pohybového umění.

V zatím poslední inscenaci The Brave se Knytlová s Ondrovou představují výhradně jako choreografky. V jejich

společné umělecké cestě je to poprvé. Ke spolupráci přizvaly vynikající charismatickou tanečnici Helenu Arenbergerovou a všestranně disponovaného Vladimíra Buriana, který vystudoval VŠUP, úspěšně působí jako světelný designér a od roku 1998 se věnuje tanci. Hlavními aktéry The Brave jsou ale děti! Právě svět dětské hry a fantazie byl základním inspiračním zdrojem představení. Svou roli snad sehrálo i blížící se mateřství Veroniky Knytlové. Choreografky se od předchozí dráhy poněkud odklonily ještě v jednom podstatném momentu. K dramaturgii svého nového kusu a očividně také k jeho scénickému pojetí přizvaly Janu Pilátovou, jejíž odborného dramaturgického vlivu pravidelně využívá Dočolomanského Farma v jeskyni.

Pětice dětí a zajímavý (pohádkový) scénický prvek – kouzelná bedna, která se jednoduchou manipulací mění v plně funkční kuchyň, jídelnu, sprchový kout či dětský pokoj – jsou hlavními devizami tohoto projektu. Všichni dětští interpreti byli choreografkami skvěle připraveni; autorky respektovaly jejich individuální dispozice. Patrné je to už v jedné z prvních sekvencí – ve hře na cirkus, kde je každé dítě jmenovitě představeno a zřetelně vyčleněno ze skupiny. Jedinečnost každého z dětí v průběhu představení bohužel poněkud vybledne, což je ale při počtu sedmi tanečníků na scéně vcelku pochopitelné. Všichni účinkující jsou rovnocennými partnery. Okouzluje Arenbergerová odvádí skvělou práci nejen v pohybu, ale i v přesvědčivém hereckém pojetí maminky. Vladimír Burian vtipně pracuje s berlem, které se stávají dalším scénografickým a zároveň významovým (mužská křehkost) prvkem (dětí je využívají jako prolézačku atd., exponuje zranitelnost a určitou mužskou slabost). Také v milostných duetech působí oba dospělí tanečníci přesvědčivě a kompaktně, a to i přes rozdílné pohybové zkušenosti.



Podle slov autorek The Brave je obsahem tohoto díla jakési snění o plnohodnotné, šťastné rodině, kde v centru všeho stojí děti, jejich potřeby, spokojenost, kreativita. Představení samotné ale divákovi nabízí i další výklady. Introdukce a závěrečná coda jako by odkazovaly spíše k nekonečnému koloběhu lidského života. Závěrečný obraz, kdy do dětské postele – nyní již prázdné – ulehají sami rodiče, naznačuje návrat starého člověka k dětské mentalitě i s její prostou naivitou. Nabízí se i tragičtější rozměr, vycházející ze silného emocionální vjemu: když rodiče uloží děti ke spánku a na setmělé scéně odtančí svůj důvěrný láskyplný vztah, nasvítí Pavel Kotlík znovu dětský pokojík, tentokrát ale prázdný.

Některé momenty The Brave mohou poněkud netrpělivějšímu divákovi připadat zdlouhavé (hra na tichou poštu u jídelního stolu). Autorky nás ale chtějí přimět k jinému vnímání času, jehož náplní není byznys, práce či požitek, nýbrž čistá dětská hra. Stejně tak se snad může zdát scénografie příliš doslovná, realistická, jakoby od jinud, nikoli ze světa současného tance. Aniž bychom potřebovali “škatulkovat”, najdeme i jiné vysvětlení než jen příslušnost k fyzickému či jinému divadlu. Dětského diváka, který kouzlení s variabilní bednou kvituje s nadšením.

Projekt The Brave vznikl na základě finanční odměny spojené s Cenou Sazky. Jedná se o dílo, které se v mnohém vymyká z našich předchozích zkušeností s VerTe. V tom vidím velký přínos a vlastně i smysl Ceny Sazky, která Knytlové a Ondrové umožnila vyzkoušet si nové postupy. Otázkou ale zůstává, jaká je životnost tohoto projektu, staví-li tolik na věkovém složení dětských účinkujících. Stálo by jistě za úvahu vytvořit jakousi základnu dětí, které by do projektu s uplývajícím časem vstupovaly. Tanečních představení pro celou rodinu je

jako šafránu, bylo by zbytečným plýtváním podržet The Brave na repertoáru pouze řekněme jeden či dva roky. Knytlová s Ondrovou spolupracovaly na svém představení s Dětským studiem, snad se jim podaří zde nalézt odpovídající nové obsazení.

## **8./7 Doplnující údaje**

### **The Brave**

*Poetický příběh nejen pro děti, ale i pro dospělé. Tanečně-divadelní představení pro sedm interpretů, ve kterém nebudou chybět ani kouzla a čáry...*

**Choreografie:** VerTeDance: Veronika Kotlíková  
(Knytlová), Tereza Ondrová,

**Interpretace:** Helena Arenbergerová, Vladimír Burian,  
Anna Kuřátková, Julie Feitová, Anna  
Podskalská, Adam Chaloupka, David  
Králík

**Dramaturgie:** Jana Pilátová

**Hudba:** Míra Mikeš

**Světelný design:** VerTeDance: Pavel Kotlík

**Scéna, kostýmy:** Kristýna Táubelová

**Produkce:** Jana Horčíčková, VerTeDance

Délka představení: 50 min.

Premiéra: 10., 11. 10. 2006 v Divadle Ponec

*Motto:*

*Tenkrát,*

*když pluli spolu temnou nocí*

*plní odvahy a odhodlání  
zas  
jako kdysi,  
ona splnila jejich tajné přání.*

*Naplnila po okraj  
smysl jejich dávné lásky.  
Nanosila na hromádky  
drobné kůstky, kousky látky...  
Půjčila je k výchování.*

*A to se vážně stalo!  
Nebo je to pohádka?  
Jenom babské povídání...?*

*(Roni Klaczek)*

Projekt podpořili: Sazka a.s., Hlavní město Praha, Ministerstvo kultury  
ČR, MČ Praha 3, Dance Perfect. Představení vzniklo ve spolupráci s  
občanským sdružením Tanec Praha a divadlem Ponec a díky finančním  
prostředkům z Ceny Sazky "za objev v tanci" 2005.

## Závěr

---

V této práci nastiňuji své pedagogické směřování a přibližuji způsob práce s dětmi formou tzv. psychofyzických her a improvizací. Ve druhé kapitole popisuji východiska této metody, tedy ontogenetická specifika dětí v mladším školním věku. Ve třetí kapitole se jen stručně zmiňuji o „dobrodružství“ člověka<sup>14</sup> při hledání forem pohybového vyjádření v dějinném kontextu. Ve vývoji tance obecně spatřuji jistou analogii k vývoji mých vlastních zkušeností s tancem. Tuto kapitolu zařazuji také z důvodů informativních. Domnívám se, že širší povědomost o dějinách tance je důležitá pro pochopení kontextu práce. V kapitole čtvrté představuji základní faktory a inspirační zdroje, které měly vliv na způsob mého uvažování nad danou problematikou, a tedy na vznik dané metody.

V praktické části práce popisuji vybrané příklady aplikace této metody pohybové výchovy na tři vybrané skupiny dětí. Záměrně vybírám skupiny velmi rozdílné. Také cíle, o jejichž naplnění prostřednictvím psychofyzických her a improvizací usiluji, se vzájemně liší.

V prvním případě jde o vzorek dětí s výchovnými problémy. Jsou to žáci třetí třídy běžné základní školy, kteří se navíc s pohybovou výchovou tak, jak jí vnímám já, setkali nikoli z vlastní iniciativy, ale na popud svého pedagogického vedení. Protože jsem měla možnost setkat se s dětmi v rámci tohoto

---

<sup>14</sup> Z pochopitelných důvodů je nástin historie tance omezen na prostředí, které jsme si zvykli označovat pojmem „západní kultura“.

experimentu jen třikrát, o hlubším dopadu naší společné práce (rozvoj jejich osobnostně sociálního potenciálu, estetického citění či kvalitativní rozvoj pohybových dovedností) samozřejmě nemůže být řeč. I když podle zpráv třídní učitelky na naše setkávání často a rády vzpomínají. Pro mne byl však tento experiment velmi důležitý a pomohl mi ověřit si reakce dětí a okamžité dopady metody v reálné situaci. O splnění dlouhodobého cíle se však nejedná. Doufám, že to nebyla má poslední možnost konfrontovat tuto formu pohybové výchovy s dětmi v rámci vyučování v běžné škole. Pevně věřím, že podobných projektů, jako „Tanec do škol“ bude v budoucnu přibývat. O pozitivech, plynoucích z těchto aktivit pro děti a pro jejich pozdější dospělý život podávám v této práci zprávu (viz kapitola 2./6 „Vliv pohybové výchovy v dětství na životní styl a hodnoty člověka v dospělosti“).

Druhou skupinou jsou děti navštěvující Dílnu kreativního pohybu divadla Archa. Setkávání s nimi dosud probíhá. Bez časového odstupu je obtížné hodnotit konkrétnější výsledky našich společných snah. Navíc se tato skupina stále rozrůstá, za což jsem samozřejmě ráda, avšak některé cíle (týkající se především rozvoje citlivosti pro skupinovou práci a to jak z pohybového, tak psychologického hlediska) je v těchto podmínkách obtížné naplňovat. Děti jsou prakticky neustále ve fázi zvykání si na nové členy, kteří přicházejí v nahodilých časových intervalech. Avšak v tomto aspektu spatřuji také jistou devizu. Je jí nutnost otevřenosti, vzájemného pochopení a především respektu především směrem k novým členům. Na příkladu poloviny dětí, které náš kurz navštěvují od samého počátku, jsou však mnohé posuny jasně patrné již dnes. A to ve všech rovinách, ve kterých jsme si stanovily své cíle (především pohybový a osobnostně sociální rozvoj).

Spolupráce s poslední skupinou dětí pokračuje dnes již jen nepravidelně. Výhodou při posuzování dopadu našeho pedagogického vedení v tomto případě, je množství názorů (diváků představení *The Brave*), které ho v jistém smyslu objektivizují. Zde musím neskromně poznamenat, že tyto ohlasy byly zatím jednoznačně pozitivní. To považuji za maximálně uspokojující, avšak je nutno mít na paměti, že se jedná o specifickou skupinu dětí velmi talentovaných a otevřených, které měly možnost pracovat intenzivně v těch nejlepších podmínkách, které jsme jim byly schopny vytvořit, navíc jejich celoroční snažení šlo k jasném cíli, což se nesporně projevilo na míře jejich snahy dané touto motivací. Jsem ráda, že jsem měla možnost právě s těmito dětmi objevovat a poprvé v praxi aplikovat metodu psychofyzických her a improvizací.

V závěru bych se ještě pokusila odpovědět na otázku, která vyvstává mezi řádky a to: „Jaký je vlastně rozdíl mezi *taneční* výchovou a výchovou prostřednictvím psychofyzických her a improvizací?“ Jinými slovy, jaký je rozdíl mezi *tancem* a *kreativním pohybem našeho pojetí*?

Zdánlivě nezřetelná hranice se rázem vyjasní, jakmile si stanovíme, k jakému cíli směřujeme (viz kapitola 4/4 c). Naše metoda v podstatě vychází z tanečních technik (viz kapitola 5/3), avšak preferuje a upřednostňuje hravou formu a prvek pohybové experimentace na úkor drilu a nácviku jednotlivých technických prvků odděleně bez začlenění do kontextu a „prostředí hry“.

Metoda může být s úspěchem využívána v přípravě profesionálního tanečníka, v lekcích běžných zájemců o tanec (nejen dětského, ale i dospělého věku), může se stát i plnohodnotnou součástí učiva na základní škole. Profesionální tanečník se v rámci své přípravy zřejmě neobejde bez cvičení dalších pohybových technik, tato metoda může patřit mezi ně a

stát se tak zajímavou a inspirativní zkušeností, metodou, kterou lze dospět k působivému uměleckému sdělení.

Ve výchově dětí mladšího školního věku je tato metoda specifického pohybového rozvoje především možností využití potenciálu dětské fantazie, přirozené potřeby hry a schopnosti prožívat vlastní představy pohybem k rozvoji jejich osobnostních kvalit.

## Použitá literatura

---

- Bláhová, K. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchovy pro učitele obecné, základní a národní školy*, Praha: IPOS – ARTAMA, 1996. 80-7068-070-9
- Bogart, A., Landau, T., *Úhly pohledu: praktický průvodce systémem úhlů pohledu a kompozice*, Praha: Divadelní ústav, 2007. ISBN 978-80-7008-210-2
- Diamond, J. *Třetí šimpanz: vzestup a pád lidského rodu*, Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-533-ě
- Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- Franclín, E. *Conditionnig for Dance*. Human Kinetics, 2004. ISBN 0-7360-4156-7
- Jeřábková, J. *Taneční příprava*, Praha: ARTAMA, 2004. ISBN 80-7068-181-0
- Kazárová, H., *Vývoj jevištního tance v barokní střední Evropě*, AMU, hudební fakulta, katedra tance, vedoucí práce Prof. Brodská, Božena
- Kazárová, H.; Brodská, B., Gemlcová, D. Janeček, V., Žikovská, P., *Ozvěny tance*, Praha: AMU, 1998. ISBN 80-8588340-6
- Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, společnost s.r.o. *Slovník cizích slov: slova známá a neznámá*, Praha: Polygrafia, 1993. ISBN 80-901647-0-6
- Kröschlová, J. *Nauka o pohybu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. ISBN 14-333-80



- Kröschlová, J. *Výrazový tanec*, Praha: ARTAMA, 2002. ISBN 80-7068-106-3
- Kurková, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*, Praha: SPN, 1981. ISBN 14-649-81
- Kurková, L.; Lukáš, Z. *Od jara do zimy: taneční hry*, Praha: IPOS – ARTAMA, 1999. ISBN 80-7068-146-2
- Lössl, J. *Rytmičká pohybová a taneční výchova mladšího žactva*, Praha: Arama, 2007. ISBN 978-80-7068-214-2
- Machová, E.; Magerová, E.; Mašatová, M. *Kapitoly z praxe dramatické výchovy*, Otrava: Krajské kulturní středisko, 1982.
- Machková, E. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*, Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980.
- Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*, Praha: Arama, 1995. ISBN 80-768-041-5
- Mlíkovská, J. *O choreografii: výklady a etudy*, Praha: IPOS – ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-86-5
- Nakonečný, M. *Základy psychologie*, Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7
- Ohashi, W. *Do-It- Yourself SHIATSU*, Penguin Compass, 2001. ISBN 0 14 01.9632 3
- Ohashi, W. *Reading the Body*, Penguin Compass, 1991. ISBN 0 14 01.9362 6
- Pavelková, S.; Sypal, S.; Machková, E.; *Dramatická výchova dětí (cyklus přednášek)*, Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1978. ISBN 59-274-76
- Pemberton-Billing, R. N.; Clegg, J. D. *Sešity dramatické výchovy – svazek 9 vyučování dramatu: pojetí výchovného dramatu na střední škole*, Praha: Městská knihovna a Arama, 1991.
- Polzerová, E. *Pohybová příprava jako součást dramatické*

- výchovy (průprava dětí mladšího školního věku)*, Praha: IPOS – ATRAMA, 1995. ISBN 80-7068-068-7
- Šimková, V. *Práce s představou v taneční pedagogice*, Praha: Bakalářská diplomová práce. 2006. Akademie muzických umění. katedra tance. vedoucí: Ivanka Kubicová.
- Šimková, V. *Střed těla*, Praha: magisterská diplomová práce, 2007. Akademie muzických umění. katedra tance. vedoucí: Ivanka Kubicová.
- Švandová, L. *Taneční výchova pro předškolní děti*, Praha: NIPOS – ARTAMA, 2007. ISBN 978-80-7068-210-4
- Tretiagová, L. *Dramatická výchova prostředníkem k pohybovému zdivadelnění témat*, Praha: diplomová práce, 2004. Divadelní fakulta Akademie muzických umění. katedra výchovné dramatiky. Studijní obor dramatická výchova. Vedoucí práce: o.a. Mgr. Ulrychová.
- Váňová, H., *Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky a dětský scénický tanec*. PAM PAM BUM, 2006.
- <http://www.libtanec.com>
- <http://www.dance.mysteria.cz>

Ústřední knih.Pedf UK



2592081850